



HAL
open science

Encourager la littératie au travers de l'album jeunesse lors de la prise en soins du langage d'enfants de 0 à 3 ans : état des lieux des pratiques actuelles en orthophonie

Emma Combasson

► To cite this version:

Emma Combasson. Encourager la littératie au travers de l'album jeunesse lors de la prise en soins du langage d'enfants de 0 à 3 ans : état des lieux des pratiques actuelles en orthophonie. Médecine humaine et pathologie. 2023. dumas-04304331

HAL Id: dumas-04304331

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04304331>

Submitted on 24 Nov 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License



MÉMOIRE

pour obtenir le

CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

**ENCOURAGER LA LITTÉRATIE AU TRAVERS
DE L'ALBUM JEUNESSE LORS DE LA PRISE
EN SOINS DU LANGAGE D'ENFANTS DE 0 À 3
ANS : ETAT DES LIEUX DES PRATIQUES
ACTUELLES EN ORTHOPHONIE**

Présenté et soutenu publiquement par

Emma COMBASSON

Le 31 mai 2023

Jury

Mme Clémantine TRINQUESSE, orthophoniste, Directrice de mémoire

Mme Lila HAGET, orthophoniste, rapporteur

Mme Aubrée MALISANI, orthophoniste, rapporteur

Mme Eleanor NOTT, orthophoniste, examinateur



MÉMOIRE

pour obtenir le

CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

**ENCOURAGER LA LITTÉRATIE AU TRAVERS
DE L'ALBUM JEUNESSE LORS DE LA PRISE
EN SOINS DU LANGAGE D'ENFANTS DE 0 À 3
ANS : ETAT DES LIEUX DES PRATIQUES
ACTUELLES EN ORTHOPHONIE**

Présenté et soutenu publiquement par

Emma COMBASSON

Le 31 mai 2023

Jury

Mme Clémantine TRINQUESSE, orthophoniste, Directrice de mémoire

Mme Lila HAGET, orthophoniste, rapporteur

Mme Aubrée MALISANI, orthophoniste, rapporteur

Mme Eleanor NOTT, orthophoniste, examinateur

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement Clémantine Trinquesse, ma directrice de mémoire, pour m'avoir accompagnée sur ce projet ainsi que pour l'enthousiasme, les encouragements et le soutien qu'elle a pu m'apporter durant ces deux années.

Un grand merci à Ella Nott pour avoir accepté d'être jury de soutenance, ainsi qu'à Lila Haget et Aubrée Malisani pour leur relecture attentive et leurs remarques constructives qui m'ont permis de finaliser ce travail.

Je remercie les orthophonistes ayant participé à la construction du questionnaire pour la pertinence de leurs retours et l'intérêt qu'elles ont porté à ce projet.

Je témoigne également toute ma reconnaissance à tous les orthophonistes qui ont rempli le questionnaire. Votre engouement et vos retours ont donné un réel sens à ce mémoire.

Enfin, je tiens à adresser un immense merci à mes proches. Merci à ma famille pour son soutien sans faille. Merci à mes amies de promotion : plus que jamais soudées pour se tirer toujours plus vers le haut ! Merci à Louise pour tous tes conseils, pour m'avoir supportée dans mes moments de doutes et d'avoir accepté de relire l'entièreté de mon mémoire. Enfin, merci à Anaïs pour toutes ces heures partagées à tes côtés autour d'un café.

ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

Je, soussignée, Emma COMBASSON, atteste sur l'honneur que le contenu du présent mémoire est original et reflète mon travail personnel.

Je déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document, publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer explicitement, à chaque fois que j'en fais usage, toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Date : 31/03/2023

[Données anonymisées pour mise en ligne]



RÉSUMÉ

De nombreuses études mettent en évidence le pouvoir protecteur des interactions langagières précoces entre l'enfant et son parent sur l'acquisition du langage. Au quotidien, le contexte de lecture partagée se révèle être celui offrant aux parents le plus d'opportunités de soutenir le développement langagier chez leur enfant. Néanmoins, malgré l'incitation d'experts et les recommandations issues de la littérature scientifique concernant les pratiques de littératie précoce, de nombreuses familles n'utilisent pas l'album jeunesse au quotidien. Du fait de leur implication essentielle dans la prévention, le dépistage et l'intervention lors de perturbations du langage, les orthophonistes ont une place privilégiée pour accompagner les familles autour du livre et de la lecture partagée. Cette étude réalise un état des lieux des connaissances et des pratiques des orthophonistes autour de l'album de jeunesse et de son utilisation dans la promotion des comportements de littératie lors de la prise en soins précoce en langage oral. 173 orthophonistes ont répondu à notre questionnaire. L'analyse des résultats obtenus met en évidence des différences entre les moyens mis en œuvre par les orthophonistes et les recommandations issues de la littérature. Ces résultats témoignent de la nécessité d'enrichir les pratiques professionnelles des orthophonistes concernant l'album jeunesse en prise en soins précoce, afin de répondre à leur besoin d'information et de leur permettre de soutenir efficacement les parents dans leur pratique de la lecture partagée.

Mots clés : prise en soins précoce - album jeunesse - lecture partagée - littératie précoce - accompagnement parental

ABSTRACT

Numerous studies highlight the protective power of early parent-child interactions on language acquisition. In everyday life, shared book reading gives parents the greatest number of opportunities to support their child's language development. However, despite existing recommendations on early literacy habits, many families are not familiar with children's books. Because of their involvement in prevention, detection and intervention in case of language disorders, speech therapists are key to supporting parents with children's early literacy habits. In this study, we establish a picture of speech therapists' knowledge of the use of children's books to promote early childhood literacy in early language intervention. 173 speech therapists completed our questionnaire. The results show differences between the strategies used by speech therapists and the ones recommended in the literature. It reveals the necessity to help improve practices concerning children's books in early intervention. In practice, it can help speech therapists support parents more efficiently in the shared reading habits.

Key words : early intervention – children's book – shared reading – early childhood literacy – parenting support

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| Liste des abréviations..... | 12 |
| Liste des tableaux..... | 13 |
| Liste des figures | 14 |
| Liste des illustrations..... | 17 |
| INTRODUCTION..... | 18 |
| I. CADRE THÉORIQUE | 19 |
| 1. Développement du langage et de la communication chez l'enfant..... | 19 |
| 1.1. Repères de développement du langage oral..... | 19 |
| 1.2. Les signes d'alerte | 21 |
| 1.3. Quels facteurs influencent le développement langagier ?..... | 23 |
| 1.3.1 Notion de période sensible | 23 |
| 1.3.2. Facteurs de risque au développement du langage oral..... | 23 |
| 1.3.2.1. Facteurs biologiques et génétiques liés à l'enfant | 24 |
| 1.4.2.2. Facteurs environnementaux..... | 24 |
| 1.4.2.2.1. Influence de l'environnement familial..... | 24 |
| 1.4.2.2.2. Culture, particularités ethniques et développement du langage.... | 26 |
| 1.4.2.2.3. Le développement langagier face aux écrans | 26 |
| 1.3.3. Les interactions précoces, facteur de protection primordial | 27 |
| 1.3.3.1. Pour des interactions précoces de qualité..... | 28 |
| 1.3.3.2. Perturbation des interactions précoces | 29 |
| 2. Focus sur un moment d'interaction privilégié : la lecture partagée..... | 29 |
| 2.1. Définition de la lecture partagée | 30 |
| 2.2. Qu'est-ce qu'un album jeunesse ? | 30 |
| 2.2.1. Définition | 30 |

| | |
|--|----|
| 2.2.2. Caractéristiques spécifiques | 31 |
| 2.2.2.1. Le public cible | 31 |
| 2.2.2.2. Le format | 31 |
| 2.2.2.3. Les langages du texte et de l'image..... | 32 |
| 2.2.3. Comment sélectionner un livre selon l'âge de l'enfant ?..... | 32 |
| 2.3. Quels sont les bienfaits des albums et de la lecture partagée sur le développement du langage de l'enfant ?..... | 34 |
| 2.3.1. Effets sur les compétences langagières et de littératie précoce..... | 34 |
| 2.3.2. Effets sur les compétences cognitives et attentionnelles..... | 35 |
| 2.3.3. Effets sur les compétences socio-émotionnelles et d'attention conjointe .. | 36 |
| 2.4. Quels sont les bienfaits des albums et de la lecture partagée pour la parentalité ?..... | 36 |
| 2.5. Comparaison aux autres situations d'interactions privilégiées..... | 38 |
| 2.6. Quelles conditions influencent la lecture partagée ?..... | 38 |
| 2.6.1. Les facteurs relatifs à l'enfant | 38 |
| 2.6.2. Les facteurs relatifs aux parents | 39 |
| 2.6.2.1. Les croyances parentales | 39 |
| 2.6.2.2. Plaisir du parent..... | 40 |
| 2.6.2.3. Le niveau socio-économique | 40 |
| 2.6.2.4. La culture et l'ethnicité..... | 41 |
| 2.6.3. Les facteurs relatifs à l'environnement de littératie familiale..... | 41 |
| 2.6.4. Les facteurs relatifs au livre lui-même | 42 |
| 2.7. Recommandations pour une lecture partagée optimale | 42 |
| 3. Accompagner les parents dans leurs pratiques précoces autour de l'album jeunesse..... | 44 |
| 3.1. Pratiques et problématiques parentales concernant la lecture partagée | 44 |
| 3.2. L'intervention précoce en orthophonie | 46 |

| | |
|---|----|
| 3.2.1. Définition de l'intervention précoce | 46 |
| 3.2.2. Comment intervenir précocement ? | 47 |
| 3.2.2.1. Agir précocement grâce à la prévention | 47 |
| 3.2.2.2. L'accompagnement parental : une action indirecte d'intervention précoce..... | 48 |
| 3.3. L'intervention précoce au service de l'album de jeunesse et de la lecture partagée..... | 50 |
| II. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES | 54 |
| III. MATÉRIEL ET MÉTHODE | 56 |
| 3.1. Population d'étude..... | 56 |
| 3.2. Méthode..... | 56 |
| 3.2.1. Choix du questionnaire | 56 |
| 3.2.2. Elaboration et validation du questionnaire | 57 |
| 3.2.3. Diffusion du questionnaire..... | 57 |
| 3.3. Matériel : contenu et choix des items | 58 |
| 3.4. Analyse statistique et traitement des données | 59 |
| IV. RÉSULTATS | 61 |
| 4.1. Présentation de la population..... | 61 |
| 4.1.1. Répartition de l'échantillon par sexe | 61 |
| 4.1.2. Répartition de l'échantillon par tranches d'âge | 61 |
| 4.1.3. Répartition de l'échantillon selon les caractéristiques de leur exercice professionnel..... | 62 |
| 4.2. Informations sur votre pratique | 65 |
| 4.3. Votre utilisation de l'album jeunesse | 66 |
| 4.4. Votre expertise sur les albums jeunesse | 88 |
| 4.5 Quiz informatif..... | 95 |
| V. DISCUSSION | 99 |

| | |
|--|-----|
| 1. Interprétation des résultats et discussion des hypothèses..... | 100 |
| 2. Limites de l'étude..... | 104 |
| 2.1. Limites associées à la population sondée et à son recrutement | 105 |
| 2.2. Limites associées au matériel et à la procédure expérimentale | 105 |
| 3. Perspectives de l'étude..... | 106 |
| 4. Apports personnels..... | 108 |
| 5. Apports à la pratique orthophonique..... | 108 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 110 |
| BIBLIOGRAPHIE | 111 |
| ANNEXES | 135 |
| Annexe 1 : Questionnaire "Etat des lieux : album jeunesse et orthophonie en prise en charge précoce | 136 |
| Annexe 2 : Nuage de mots représentant les freins à l'utilisation de l'album jeunesse en accompagnement parental en fonction de leur fréquence (question n°25)..... | 148 |
| Annexe 3 : Nuage de mots représentant les freins au prêt d'albums jeunesse, en fonction de leur fréquence (question n°26) | 149 |
| Annexe 4 : Nuage de mots représentant les observations des orthophonistes lors de l'utilisation de l'album jeunesse en accompagnement parental, en fonction de leur fréquence (question n°27)..... | 150 |
| Annexe 5 : Nuage de mots représentant les critères de sélection des albums par les orthophonistes en fonction de leur fréquence (question n°33)..... | 151 |
| Annexe 6 : Les conseils des orthophonistes à propos de la littérature jeunesse..... | 152 |
| Annexe 7 : Résultats du quiz en fonction du statut de formation des orthophonistes | 163 |

Liste des abréviations

| | |
|------------|--|
| A.C.C.E.S. | Association culturelle contre les exclusions et les ségrégations |
| COVID-19 | COrona VIRus Disease apparue en 2019 |
| DREES | Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des statistiques |
| DSM-5 | Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - version 5 |
| FNO | Fédération Nationale des Orthophonistes |
| HAS | Haute Autorité de Santé |
| LAE | Langage Adressé à l'Enfant |
| MOOC | Massive Open Online Course |
| NSE | Niveau socio-économique |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| OMS | Organisation Mondiale de la Santé |
| ROR | Programme Reach Out and Read |
| TMCR | Modèle Teach-Model-Coach-Review |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1. Signes d’alerte de perturbation du développement langagier (Feldman, 2015; Wankoff, 2011) | 21 |
| Tableau 2. Synthèse des facteurs de risque du développement langagier..... | 27 |
| Tableau 3. Genres littéraires et rapport entre le texte et l’image | 31 |
| Tableau 4. Critères de sélection d’un livre chez l’enfant entre 0 et 48 mois (Dwyer & Neuman, 2008; Larragueta & Ceballos-Viro, 2018)..... | 32 |
| Tableau 5. Synthèse des bienfaits des albums et de la lecture partagée..... | 37 |
| Tableau 6. Pathologies et difficultés prises en soins à l’aide de l’album jeunesse | 69 |
| Tableau 7. Temps de la prise en soins associés à un échange autour des pratiques de littératie précoce | 76 |
| Tableau 8. Autres stratégies utilisées par les orthophonistes en accompagnement parental pour développer l’utilisation de l’album jeunesse..... | 82 |
| Tableau 9. Freins à l’utilisation de l’album jeunesse en accompagnement parental lors de la prise en soins précoce | 85 |
| Tableau 10. Freins au prêt d’albums jeunesse lors de la prise en soins précoce..... | 86 |
| Tableau 11. Observations menées par les orthophonistes lors de l’utilisation de l’album jeunesse en accompagnement parental dans la prise en soins précoce | 87 |
| Tableau 12. Critères de sélection des albums par les orthophonistes | 90 |
| Tableau 14. Précisions apportées sur l’encouragement à la littératie précoce auprès des familles bilingues | 93 |
| Tableau 15. Modalités d’informations à privilégier selon les orthophonistes (question n°35)..... | 95 |

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 - Répartition des orthophonistes par sexe (question n°2) | 61 |
| Figure 2 - Répartition des orthophonistes par tranches d'âge (question n°3) | 62 |
| Figure 3 - Répartition des orthophonistes selon le nombre d'années de pratique professionnelle (question n°5)..... | 62 |
| Figure 4 - Répartition des orthophonistes selon leur mode d'exercice (question n°4) ... | 63 |
| Figure 5 - Répartition des orthophonistes selon le pays d'obtention du diplôme (question n°6)..... | 63 |
| Figure 6 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur participation à une formation autour de l'album jeunesse (question n°7) | 64 |
| Figure 7 - Types de formations autour de l'album jeunesse réalisées par les participants (question n°8)..... | 65 |
| Figure 8 - Répartition des orthophonistes en fonction de la proportion d'enfants entre 0 et 3 ans dans leur patientèle (question n°9)..... | 65 |
| Figure 9 - Répartition des orthophonistes en fonction du pourcentage de parents d'enfants de moins de 3 ans présents en séance avec l'enfant (question n°10) | 66 |
| Figure 10 - Fréquence d'utilisation des albums (en %) par les orthophonistes (question n°11)..... | 66 |
| Figure 11 - Utilisation de l'album jeunesse par les orthophonistes formés et non-formés en fonction de l'âge du patient (en %) (question n°12) | 67 |
| Figure 12 - Relation entre la fréquence d'utilisation de l'album jeunesse par les orthophonistes et l'âge du patient (en %)..... | 68 |
| Figure 13 - Prise en compte du NSC des patients lors de l'utilisation de l'album (en %) | 70 |
| Figure 14 - Prise en compte du nombre de langues parlées par les patients lors de l'utilisation de l'album (en %) | 71 |
| Figure 15 - Utilisation de l'album : choix personnel ou lié à ma patientèle (en %) | 71 |
| Figure 16 - Proportion d'utilisation de l'album jeunesse en séance par les orthophonistes en fonction du contexte (en %) (question n°14)..... | 72 |
| Figure 17 - Pratique du prêt d'albums par les orthophonistes (en %) (question n°15).. | 73 |
| Figure 18 - Pratique du prêt d'album en fonction de l'âge du patient (en %)..... | 73 |

| | |
|--|----|
| Figure 19 - Fréquence du prêt d'albums par les orthophonistes (en %) (question n°16) | 74 |
| Figure 20 - Fréquence du prêt d'albums aux enfants de moins de 3 ans par les orthophonistes (en %) | 74 |
| Figure 21 - Fréquence de l'attention portée par les orthophonistes aux pratiques de littératie lors d'échanges avec les parents (en %) (question n°17) | 75 |
| Figure 22 - Moyens utilisés par les orthophonistes pour aborder les pratiques de littératie avec les parents (en %) (question n°19) | 77 |
| Figure 23 - Éléments en lien avec les pratiques de littératie abordés par les orthophonistes (en %) (question n°20) | 78 |
| Figure 24 - Fréquence de questionnement des parents sur leur volonté d'informations ou d'un accompagnement sur l'utilisation des livres, selon la formation des orthophonistes à l'utilisation de l'album (en %) (question n°21) | 79 |
| Figure 25 - Les différentes utilisations du livre présentées aux parents par les orthophonistes (en %) (question n°22) | 80 |
| Figure 26 - Fréquence de mise en lien de la lecture partagée et du développement langagier par l'orthophoniste auprès des parents (question n°23) | 80 |
| Figure 27 - Fréquence d'utilisation par les orthophonistes des stratégies du modèle TMCR en accompagnement parental pour développer l'utilisation de l'album jeunesse (en %) (question n°24) | 81 |
| Figure 28 - Fréquence d'utilisation des stratégies du modèle TMCR par les orthophonistes en accompagnement parental pour développer l'utilisation de l'album jeunesse, en fonction de leur formation à l'utilisation de l'album (en %) | 83 |
| Figure 29 - Répartition des orthophonistes en fonction de l'importance accordée au choix de l'album jeunesse (en %) (question n°28) | 89 |
| Figure 30 - Types de livres utilisés par les orthophonistes en prise en soins précoces (question n°32) | 90 |
| Figure 31 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur prise en compte de la culture dans l'accompagnement à la littératie précoce (en %) (question n°30) | 92 |
| Figure 32 - Répartition des orthophonistes en fonction de la langue des albums utilisés auprès des familles bilingues (en %) (question n°31) | 92 |

| | |
|---|----|
| Figure 33 - Répartition des orthophonistes selon leur sentiment de compétence à conseiller les parents dans le choix d'albums jeunesse (en %) (question n°29) | 94 |
| Figure 34 Répartition des orthophonistes en fonction de leur réponse à la question A/ (en %)..... | 96 |
| Figure 35 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur réponse à la question B/ | 96 |
| Figure 36 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur réponse à la question C/ | 97 |
| Figure 37 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur réponse à la question D/ | 97 |
| Figure 38 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur réponse à la question E/ | 98 |

Liste des illustrations

| | |
|---|----|
| Illustration 1 - Recommandations pour une lecture partagée optimale..... | 44 |
| Illustration 2 - Nuage de mots associé aux pathologies et difficultés des patients pris en soins avec l’album jeunesse (question n°13) | 69 |
| Illustration 3 - Nuage de mots représentant les moments de la prise en soins associés à une discussion autour des pratiques de littératie précoce, en fonction de leur fréquence (question n°18)..... | 76 |

INTRODUCTION

Lire un livre, jouer, chanter, parler avec bébé pendant les soins quotidiens... toutes ces activités, sources d'interaction, offrent un nombre inestimable d'opportunités d'améliorer le langage de l'enfant. Ces interactions précoces agissent comme un facteur de protection indéniable des perturbations langagières lorsque leur qualité et leur quantité sont suffisantes.

Une des missions de la prévention et de l'intervention précoce est d'encourager des interactions parent-enfant de qualité. Ainsi, de nombreuses actions ont vu le jour pour attirer l'attention des parents sur leur rôle à jouer auprès de leur enfant. Parmi elles, des programmes ont choisi d'accompagner les familles dans leurs comportements de littératie précoce comme la lecture partagée. Bien qu'il s'agisse du contexte offrant le plus d'opportunités aux parents de soutenir le développement du langage de leur enfant, sa pratique est inégale en fonction des familles.

Les orthophonistes, en tant qu'acteurs de première ligne lors de perturbations du langage, ont également un rôle à jouer dans la promotion de l'album jeunesse et de la littératie précoce auprès des familles de leurs patients.

Ce cheminement nous a amenés à nous questionner sur les pratiques orthophoniques dans l'accompagnement des familles et dans l'encouragement à la littératie précoce au travers de l'album jeunesse lors de la prise en soins du langage chez les enfants de 0 à 3 ans.

Ainsi, nous avons souhaité dresser un état des lieux des connaissances des orthophonistes autour de l'album jeunesse et quelle place lui est accordée dans l'accompagnement parental lors de la prise en soins précoce en langage oral. L'objectif de notre étude est de connaître et définir les pratiques actuelles afin de contribuer à leur ajustement si nécessaire.

Tout d'abord, nous exposerons le cadre théorique de notre travail, pour aboutir à nos problématiques et nos hypothèses. Puis, nous présenterons le protocole expérimental de l'étude, en détaillant la méthode d'élaboration du questionnaire et de son analyse. Finalement, nous décrirons les résultats obtenus, avant de les discuter et de proposer des perspectives de recherche.

I. CADRE THÉORIQUE

1. Développement du langage et de la communication chez l'enfant

Garantir la bonne santé et le développement des enfants constitue aujourd'hui un enjeu de santé publique à l'échelle mondiale. En France, la *Commission des 1000 premiers jours* a été missionnée pour rendre compte des connaissances actuelles sur le développement de l'enfant afin d'améliorer l'accompagnement des parents, en répondant de façon cohérente à leurs interrogations et besoins (Commission des 1000 premiers jours, 2020). Aussi, l'objectif de cette première partie est de rappeler les points clés du développement langagier durant cette période cruciale que constitue la toute petite enfance, s'étalant de 0 à 3 ans (Bonnemaison, 2016). Il s'agira d'en comprendre les enjeux, et d'identifier les facteurs de protection et de risque pouvant l'influencer.

1.1. Repères de développement du langage oral

A sa naissance, bébé fait preuve d'une appétence particulière pour la communication. Alors qu'il est dans le ventre de sa mère, il réagit à la voix maternelle et détecte les sons de l'environnement (Voegtline et al., 2013). Une fois né, il est capable de traiter les éléments linguistiques de son environnement. Par exemple, il reconnaît les sons de la parole, avec une préférence pour ceux de sa langue maternelle et pour la voix de sa mère (MacLeod & Kern, 2019). De même, il agit déjà comme un partenaire actif de communication. Malgré l'absence de production langagière, il dispose de compétences pré-linguistiques pour entrer en interaction avec son entourage. L'attention conjointe, les gestes, les premières vocalisations... sont autant de moyens socio-cognitifs précoces de communication (Määttä et al., 2016). S'assurer de la mise en place de ces précurseurs est nécessaire car cette étape est fondamentale au développement harmonieux de la communication linguistique (Watt et al., 2006).

Nous pouvons décrire le développement du langage oral de l'enfant, sur les plans expressif et réceptifs, en termes de repères d'âge (Kern, 2019; Kremer & Denni-Krichel, 2010). Ces repères doivent néanmoins être nuancés du fait des variabilités interindividuelles.

Vers 2-3 mois, bébé commence à gazouiller, en jouant avec sa voix. Avant cela, ses productions étaient réduites à des sons végétatifs, exprimant ses besoins (cris, pleurs...). Entre 4 et 6 mois émergent les premiers babillages, rendus possibles par des modifications physiologiques donnant à bébé un meilleur contrôle de ses productions. D'abord canonique, le babillage se diversifie de plus en plus vers 8-9 mois, prenant les caractéristiques de la langue parlée autour de l'enfant. Les interactions langagières commencent à se mettre en place. Vers 12 mois apparaissent les premiers mots, qui prennent leur sens grâce à l'adulte, dans un contexte particulier. La communication non-verbale (mimique, doigt, pointage) aide l'enfant à pallier le manque linguistique. A cet âge, il est capable de réagir à l'appel de son prénom, peut comprendre une cinquantaine de mots et les ordres simples. Jusqu'à ses 18 mois environ, il ne va s'exprimer que par mot-phrase. Nous observons ensuite survient une première phase d'explosion lexicale, lorsque le stock lexical de l'enfant atteint cinquante mots environ. Le vocabulaire croît rapidement, que ce soit en quantité ou en types de mots. Bébé commence alors ses premières combinaisons de 2 ou 3 mots : son style est encore télégraphique, avec une grammaire incorrecte. Le début de la troisième année de vie marque l'entrée véritable dans le langage. Alors qu'il comprend environ 1000 mots et peut en produire entre 500 et 1000, on assiste à une deuxième phase d'explosion lexicale. En maternelle, l'enfant peut acquérir jusqu'à 10 mots par jour. Il peut maintenant produire de courtes phrases. Les mots-outils grammaticaux sont de plus en plus présents. L'apparition du "je" et des autres pronoms arrive autour de 3 ans. A cet âge, l'enfant a su repérer les constructions syntaxiques et les généralise. Ses compétences, que ce soit en expression comme en compréhension, vont rapidement augmenter puisqu'on considère qu'à 4 ans, l'enfant a un vocabulaire expressif autour de 10 000 mots. Il connaît l'ensemble des règles de base régissant sa langue maternelle, sur les plans phonologique, morphosyntaxique, sémantique et pragmatique. Il produit alors correctement 90% des phonèmes de sa langue maternelle. Il rentre dans une phase d'explosion syntaxique, les phrases devenant plus longues et plus complexes.

Le développement harmonieux des habiletés langagières orales a une place centrale dans le développement langagier futur (Kern & Fekete, 2019) et dans une bonne installation du langage écrit (Habib, 2018; Saint Clair et al., 2011). Pour entrer dans le

langage écrit, il est important que l'enfant soit capable de comprendre le langage oral, de l'utiliser et d'interpréter les signaux de communication non-verbale (émotions, langage corporel, intonation...) (Shaw, 2021). Un retard langagier dans la petite enfance complexifie parfois l'acquisition et l'appropriation du langage écrit, mais aussi plus globalement les apprentissages. À long terme, les perturbations langagières sont un facteur associé à l'échec scolaire et aux difficultés d'insertion socio-professionnelle. En effet, un jeune sur cinq en situation de grande précarité professionnelle a un trouble d'acquisition du langage écrit (Billard, 2001).

1.2. Les signes d'alerte

Connaître les étapes clés du développement langagier permet de s'assurer de son bon déroulement et d'en prévenir les perturbations (Kern & Fekete, 2019). Des signes d'alerte spécifiques peuvent aider les professionnels dans la détection et la prise en soins précoce d'un retard de développement à risque de trouble. Le *Tableau 1* décrit les indicateurs langagiers et plus globalement développementaux pouvant évoquer une perturbation dans le développement du langage de l'enfant, en fonction de son âge.

Tableau 1. Signes d'alerte de perturbation du développement langagier (Feldman, 2015; Wankoff, 2011)

| | |
|--------------------|--|
| Naissance à 8 mois | <ul style="list-style-type: none"> - Troubles moteurs et/ou sensoriels - Problèmes de santé spécifiques - Difficultés d'alimentation - Absence d'exploration sensori-motrice de l'environnement ou manque d'intérêt pour le jeu exploratoire - Manque de réactivité et/ou d'ajustement affectif dans les interactions |
| 8 à 12 mois | <ul style="list-style-type: none"> - Perturbation de la communication verbale (pas de babillage ou babillage peu varié) et/ou non-verbale (peu d'expressions faciales, d'attention conjointe, de demande d'actions ou d'objets) - Difficultés dans la localisation des sons |
| 12 mois | <ul style="list-style-type: none"> - Absence de routines verbales - Absence de babillage canonique type ma-ma ou da-da |
| 12 à 18 mois | <ul style="list-style-type: none"> - Absence de réciprocité dans les échanges - Actes de communication peu variés et peu fréquents - Perturbations du langage sur son versant expressif (absence de mots simples) et réceptif (manque de compréhension de |

| | |
|--------------|---|
| | mots ou ordres simples) - Manque d'intérêt pour l'exploration des objets et de l'environnement |
| 18 à 24 mois | - Absence de jeu symbolique ou de combinaison d'actions - Accroissement lent du stock lexical - Perturbation de la communication réciproque avec un manque d'initiation des échanges, une imitation ou une répétition en écho des énoncés verbaux |
| 24 mois | - Stock lexical inférieur à 50 mots - Absence de combinaison de 2 mots - Intelligibilité du discours inférieure à 50% pour un inconnu |
| 24 à 36 mois | - Absence de jeu élaboré - Perturbation des interactions avec un manque d'initiation de la communication - Absence ou peu d'évolution du langage : complexité grammaticale et diversité des actes de langage réduites |
| 36 mois | - Utilisation de mots ou de phrases connues par cœur - Répétition du discours de l'interlocuteur - Perturbation de l'intonation - Intelligibilité du discours inférieure à 75% pour un inconnu |
| 36 à 48 mois | - Énoncés verbaux de l'enfant réduit et absence de marqueurs grammaticaux - Faiblesse du stock lexical - Faible engagement dans les interactions de communication |

A tout âge, une absence de réponse aux sons provenant de l'environnement, un manque d'intérêt dans les interactions sociales ou une perte des compétences langagières et/ou communicationnelles antérieures constituent des signes d'alerte (Feldman, 2015).

Ces signes doivent être considérés avec prudence, en prenant en compte les particularités de progression de chaque enfant et les variabilités interindividuelles. De nombreux facteurs sont à prendre en compte pour tenter d'expliquer les différences individuelles d'acquisition du langage.

1.3. Quels facteurs influencent le développement langagier ?

1.3.1 Notion de période sensible

De sa naissance à ses 3 ans, l'enfant connaît une phase de développement intense et global, notamment au niveau cérébral. Si la quasi-totalité des neurones ont déjà été créés avant la naissance, d'autres mécanismes internes permettent le développement de nouveaux circuits neuronaux et la maturation du système nerveux (Habib, 2018; Zauche et al., 2016). Les circuits ainsi formés vont être sélectionnés, renforcés ou éliminés, au contact de l'environnement et par l'expérimentation. Les auteurs se réfèrent au terme de *plasticité neuronale* pour décrire cette capacité du système nerveux à opérer des changements à la fois structurels et fonctionnels, en réponse aux expériences de l'environnement. Elle permet les apprentissages, la mémorisation et la mise en place des fonctions cognitives et motrices complexes (Ismail et al., 2017). À certains stades de la vie, l'effet de l'environnement sur le cerveau est maximal et le module fortement.

On considère la période de 0 à 3 ans comme une fenêtre d'opportunité pour l'acquisition des compétences langagières expressives et réceptives. L'absence de stimulations lors de cette période sensible peut être à l'origine de perturbations développementales, parfois irréversibles malgré une stimulation ultérieure (Zauche et al., 2016). C'est ainsi qu'une exposition précoce insuffisante voire absente au langage oral ou signé altère les capacités d'apprentissage du langage, avec des répercussions à long terme sur l'ensemble des apprentissages (Mayberry & Lock, 2003; Sarant et al., 2009). Il est donc primordial d'offrir, entre 0 et 3 ans, des expériences environnementales de qualité afin de permettre aux réseaux neuronaux de se développer correctement.

1.3.2. Facteurs de risque au développement du langage oral

Le développement du langage oral doit être pensé au regard de l'exposition à des facteurs de risque (Rudolph, 2017). Parmi eux, certains sont liés à l'enfant et d'autres à l'environnement dans lequel il évolue. Si tous n'exercent pas la même influence sur le développement langagier, les interactions qu'ils entretiennent augmentent la probabilité d'une altération du développement par rapport à une personne choisie au hasard dans la population générale (Maillart & Kern, 2019). Porter une attention spécifique à ces facteurs est primordial afin d'identifier les enfants à risque de perturbations, même si tous

ne développeront pas de troubles par la suite. Le *Tableau 2* synthétise l'ensemble des facteurs de risque exposés.

1.3.2.1. Facteurs biologiques et génétiques liés à l'enfant

Certains enfants sont plus à risque de présenter une atteinte langagière – de l'ordre du retard ou du trouble - du fait de particularités génétiques qui leur sont inhérentes. Outre les syndromes liés à des anomalies chromosomiques, les affections congénitales (fentes labiales, atteintes sensorielles), et les maladies génétiques (Maillart & Kern, 2019), on peut retrouver une fragilité liée à un héritage familial de troubles du langage (Hawa & Spanoudis, 2014). D'autres facteurs de risque biologiques ont été identifiés. Notamment, le sexe de l'enfant doit être considéré (Korpilahti et al., 2016) : trois fois plus de garçons que de filles sont atteints de perturbations du langage oral, ces dernières obtenant généralement de meilleures performances verbales à 4 ans (Zubrick et al., 2007). La prématurité, une croissance fœtale non optimale avec un petit poids de naissance ou la présence d'une perturbation durant la grossesse (anoxie, accouchement difficile...) sont aussi des points d'alerte (Maillart & Kern, 2019). Finalement, l'état de santé global des enfants est déterminant dans le développement de leurs habiletés langagières et cognitives (Janus & Duku, 2007, cités par Cantin et al., 2012).

1.4.2.2. Facteurs environnementaux

Si la fragilité langagière peut être inhérente à l'enfant, nous devons aussi nous intéresser spécifiquement aux facteurs de risque environnementaux. Pouvant intervenir à différents temps du développement de l'enfant, ils font principalement référence aux vulnérabilités psycho-sociales de la famille.

1.4.2.2.1. Influence de l'environnement familial

Le langage n'est pas une compétence totalement innée. Il combine à la fois développement d'aptitudes initiales précoces, qui suit une même trajectoire chez tous les enfants, et expériences individuelles au contact des stimuli qui lui parviennent de son environnement (Hoff, 2006). De ce fait, il nous faut envisager l'influence de l'environnement familial sur l'acquisition du langage chez l'enfant.

En premier lieu, l'appartenance à une fratrie ainsi que l'ordre de naissance ont un retentissement sur le développement langagier de l'enfant (Hammer et al., 2017). Du fait d'expériences interactionnelles différentes, les premiers-nés auraient de meilleures performances lexicales et grammaticales par rapport aux derniers-nés, qui seraient meilleurs en termes d'habiletés socio-communicatives.

Dans un deuxième temps, des variables intrinsèquement liées aux parents, premiers interlocuteurs de l'enfant au quotidien, peuvent constituer des facteurs de risque. L'une des plus importantes est le niveau socio-économique (NSE) familial. Un faible NSE prédit fortement de nombreux aspects du développement de l'enfant (Hoff, 2003) et augmente les risques d'être un parleur tardif (Hammer et al., 2017). En effet, Hoff (2003) a prouvé que les enfants issus de milieux avec un faible NSE enrichissent leur vocabulaire expressif plus lentement que ceux issus de milieux avec un NSE plus haut. Selon la littérature internationale, le niveau d'éducation de la mère, la profession du père ainsi que les statuts sociaux des deux parents sont des prédicteurs forts des compétences linguistiques précoces de l'enfant (Korpilahti et al., 2016). Les mères ayant un NSE élevé ont des énoncés quotidiens plus longs, à l'origine d'un vocabulaire plus varié et d'une grammaire plus complexe (Hoff, 2006). Ces éléments vont dans le sens des résultats de Hart & Risley (1995) qui montraient que les enfants de 2 ans issus d'une famille éligible aux aides sociales avaient entendu plus de 3 fois moins de mots que ceux de familles avec un NSE plus élevé. A 3 ans, cela représenterait environ un écart de trente millions de mots entendus, connu sous le terme de *thirty million word gap*. De même, l'âge de la mère, en tant que facteur socio-économique, est associé à la richesse et au nombre d'expériences langagières de l'enfant, et ce d'autant plus chez les jeunes enfants par rapport à d'autres mesures du NSE (Normand et al., 2007). Cependant, des récentes études remettent en question l'influence directe du NSE familial sur le développement cognitif de l'enfant. En effet, de nombreuses variables médiatrices semblent entrer en jeu comme la qualité et la quantité du langage adressé à l'enfant (LAE), le style d'interaction parent-enfant (Hoff, 2006) ou les comportements éducatifs parentaux (Rindermann & Baumeister, 2015).

Enfin, certains comportements à risque durant la grossesse (Maillart & Kern, 2019) mais aussi les difficultés psychosociales parentales (dépression, problèmes de santé, stress, manque de temps...) constituent un autre facteur de risque de perturbations du développement langagier. Le niveau de stress parental, corrélé à une diminution de la

disponibilité des parents pour leur enfant, est 2 à 3 fois plus élevé chez les parents d'enfants parleurs tardifs (Horwitz et al., 2003, cités par Hawa & Spanoudis, 2014, et Korpilahti et al., 2016). Il s'agit d'un prédicteur fort du retard de langage expressif à 18-23 mois. Certains auteurs attribuent ces difficultés au statut socio-économique (Hoff, 2003).

1.4.2.2.2. Culture, particularités ethniques et développement du langage

L'influence de la culture et des particularités ethniques de chaque famille doit aussi être considérée. En France, le monolinguisme, et par ce fait la mono-culturalité, ne représente pas la norme (Deprez, 2003). Si le plurilinguisme ne constitue pas un facteur de risque ni de protection des troubles du langage oral par rapport aux enfants monolingues quand l'*input* langagier est adapté (Hoff, 2006), la culture et les particularités ethniques de chaque communauté modifient les expériences de communication de l'enfant. Les modèles langagiers qui lui sont proposés ainsi que la fréquence des échanges qui lui sont adressés varient : l'enfant progresse alors différemment lors de l'acquisition du langage (Hoff, 2006). Ces facteurs restent difficiles à isoler de la variabilité liée au contexte socio-économique en lui-même.

1.4.2.2.3. Le développement langagier face aux écrans

Finalement, l'étude des facteurs de risque liés à l'environnement nécessite de porter notre attention sur les écrans. Si certaines études indiquent que les programmes éducatifs permettent l'acquisition de mots spécifiques, d'autres pointent du doigt l'association de la télévision avec des facteurs impactant négativement le développement du langage (Hoff, 2006). En définitive, l'étude de Hoff (2006) conclut que les supports numériques ne fournissent pas des situations d'apprentissage du langage aussi optimales que les interactions sociales de communication. Compte tenu de ce qui précède, l'exposition aux écrans est déconseillée aux enfants de moins de 3 ans (Haut Conseil de la santé publique, 2020).

Tableau 2. Synthèse des facteurs de risque du développement langagier

| Facteurs de risque du développement langagier | |
|--|--|
| Facteurs biologiques et génétiques | Particularités génétiques (<i>syndromes, anomalies chromosomiques, affections congénitales</i>) Héritage familial de troubles du langage Sexe Prématurité Retard de croissance fœtal Difficultés pendant la grossesse État de santé global |
| Facteurs environnementaux | Comportements familiaux à risque (<i>consommation d'alcool ou de drogues, etc.</i>) Appartenance à une fratrie et ordre de naissance Niveau socio-économique et statuts sociaux des parents Âge de la mère Difficultés psychosociales parentales (<i>dépression, problèmes de santé, stress</i>) Culture et particularités ethniques Exposition aux écrans |

1.3.3. Les interactions précoces, facteur de protection primordial

Contrairement aux facteurs de risque, la notion de facteur de protection renvoie aux éléments influençant positivement le développement du langage de l'enfant et de cette façon, diminuant le risque de trouble.

Les interactions précoces constituent un facteur de protection. L'enfant est considéré, dès ses premiers instants de vie, comme un partenaire de communication (Dominguez et al., 2016, 2017; Kremer & Denni-Krichel, 2010). Sur ces différents lieux de vie, au contact de ses pairs et des adultes qui l'entourent, il va pouvoir développer son langage, ainsi que ses habiletés cognitives et socio-émotionnelles, en bénéficiant de modèles langagiers et de contextes sociaux d'utilisation variés (lecture, jeux, services de

garde, etc.) (Hoff, 2006; Leclère et al., 2014). Notamment, de nombreuses recherches portent sur l'importance des interactions précoces de l'enfant avec ses parents, premiers intervenants dans son environnement, dans le développement cognitif et langagier de l'enfant (Zauche et al., 2016).

1.3.3.1. Pour des interactions précoces de qualité

Toutes les interactions précoces avec l'enfant n'ont pas les mêmes impacts (Zauche et al., 2016), de par leur fréquence (Sylvestre & Desmarais, 2015) mais surtout leur objectif et leur qualité. Celles visant à contrôler ou diriger les comportements de l'enfant doivent être différenciées de celles qui encouragent ses tentatives de communication. Ces dernières se caractérisent notamment par leur chaleur et les affects positifs qu'elles véhiculent, regroupés sous le terme de sensibilité (Sylvestre & Desmarais, 2015 ; Zauche et al., 2016). Elles dépendent aussi de la réactivité et de la réceptivité de l'interlocuteur (Sylvestre & Desmarais, 2015; Zauche et al., 2016). La réactivité renvoie à la capacité à détecter les signaux de communication alors que la réceptivité fait référence à une réponse prompte et contingente, centrée sur les intérêts de l'enfant (Leclère et al., 2014). Ces variables sont prédictrices de l'évolution cognitive et langagière de l'enfant, notamment en cas de faibles ressources économiques (Raviv et al., 2004; Sylvestre & Desmarais, 2015). Leclère et al. (2014) évoquent d'autres éléments-clés comme la réciprocité, la rythmicité ou le maintien de l'engagement dans les échanges. L'importance des interactions précoces apparaît également dans le LAE. Marquée par des modifications de forme, de contenu et d'utilisation (Witko, 2010), cette adaptation du langage renforce les premières étapes du développement du langage. L'enfant, plongé dans un véritable "bain de langage", est particulièrement sensible à ces changements : il peut alors analyser plus facilement les informations qu'il reçoit (MacLeod & Kern, 2019). Cette synchronisation et adaptation des comportements verbaux et non-verbaux, mais aussi des rythmes et processus biologiques, entre les partenaires de communication (Leclère et al., 2014), confèrent aux interactions précoces leur pouvoir protecteur.

1.3.3.2. Perturbation des interactions précoces

Si interagir avec le tout-petit est essentiel, cela peut parfois s'avérer difficile pour de multiples raisons. Les résultats de la méta-analyse de Leclère et al. (2014) montrent que les comportements au sein de la dyade adulte-enfant sont moins bien coordonnés si le partenaire de communication est inconnu de l'enfant, en cas de pathologie d'un des deux partenaires ou de difficultés globales de développement de l'enfant. Lors d'un retard de langage, les capacités à entrer en communication sont affectées par des difficultés d'ajustement socio-émotionnel (Hawa & Spanoudis, 2014). Les interactions précoces sont alors réduites d'un point de vue quantitatif : la diminution des tentatives de communication et des réponses de l'enfant entraîne une diminution et un appauvrissement des sollicitations de l'entourage (Baxendale & Hesketh, 2003; Piérart & Harmegnies, 1993). L'impact est aussi qualitatif, avec une baisse de la réactivité et la réceptivité des interlocuteurs (Hawa & Spanoudis, 2014). Les interactions précoces sont alors limitées dans leur rôle protecteur.

La présence d'un distracteur extérieur, venant perturber un des partenaires d'échange, compromet la qualité de l'interaction avec l'enfant. MacDaniel (2020) fait référence à la technoférence pour décrire les problèmes de comportement des enfants associés à l'interruption de la communication et au manque d'attention des parents en raison des interruptions par leur smartphone et autres dispositifs technologiques. La présence de l'objet tiers affaiblit la réceptivité et la réactivité du parent aux sollicitations de l'enfant. Elle a aussi des répercussions sur la qualité des relations intra-familiales et du lien d'attachement entre l'enfant et son parent. En dernier lieu, elle serait à l'origine de troubles de comportement et de sentiments négatifs chez l'enfant.

2. Focus sur un moment d'interaction privilégié : la lecture partagée

La lecture d'un album est un des exemples les plus courants de situation d'interaction entre un adulte et un enfant. Ainsi, cette seconde partie nous permettra de caractériser le concept de lecture partagée, tout en explorant ses bienfaits pour l'enfant et son parent mais aussi les conditions gages d'une bonne pratique.

2.1. Définition de la lecture partagée

Le concept de lecture partagée renvoie à un temps de lecture, la plupart du temps entre l'enfant et l'adulte, durant lequel une histoire est lue à haute voix, de façon conjointe entre les différents partenaires (Noble et al., 2019). Cette définition exclut le récit sans le support matériel du livre. Comme le rappellent Noble et al. (2019), les façons de pratiquer la lecture partagée et les publics concernés sont variés (enfants d'âge préscolaire ou déjà lecteurs, activité duelle ou de groupe, etc.).

Cette activité s'inscrit parmi les expériences de littératie précoce au sein de la famille, au même titre que l'enseignement des lettres et des mots ou la disponibilité du matériel écrit dans l'environnement de l'enfant (Charron et al., 2020). Plusieurs définitions de la littératie sont proposées dans la littérature. Elles y font référence d'une part comme à un ensemble de compétences cognitives, d'autre part comme à l'ensemble des pratiques par lesquelles elle se développe (Bastide & Joigneaux, 2014; Dezutter et al., 2018). Selon l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE), la littératie se définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE & Statistiques Canada, 2000). La littératie commence à se développer très tôt. Dès leurs premières années, avant même un enseignement formel de la lecture et de l'écriture, les enfants donnent du sens aux écrits qui se trouvent dans leur environnement (Joigneaux, 2013), tel que les albums jeunesse.

2.2. Ou'est-ce qu'un album jeunesse ?

2.2.1. Définition

L'album jeunesse ou album, aussi appelé *livre d'images* et *livre pour enfants* (Van der Liden, 2006), se définit communément comme tout livre à destination des enfants dans lequel les illustrations prédominent sur le texte (CNRTL, s. d.). Nous le distinguons d'autres genres littéraires tels que les imagiers, la bande-dessinée ou encore le livre illustré, dans lesquels texte et image entretiennent des rapports différents (*Tableau 3*) (Arrou-Vignod et al., 2022). Une grande diversité d'albums est disponible, variant en termes de contenu, de forme et d'organisation sur la page.

Tableau 3. Genres littéraires et rapport entre le texte et l'image

| | |
|-------------------------|--|
| <i>Livre animé</i> | Objet-livre disposant de systèmes de caches, rabats, etc. permettant une mobilité des éléments |
| <i>Bande-dessinée</i> | Livre aux pages compartimentées, dans lequel les images sont solidaires les unes avec les autres |
| <i>Imagier</i> | Succession de représentations organisées par regroupements logiques visant l'acquisition du langage par reconnaissance d'images référentielles |
| <i>Première lecture</i> | Format type roman pour lecteur débutant, avec quelques petites images |
| <i>Livre illustré</i> | Livre dans lequel les images s'articulent autour du texte, spatialement prépondérant |

2.2.2. Caractéristiques spécifiques

2.2.2.1. Le public cible

Si l'album paraît conçu pour répondre aux besoins des jeunes auditeurs, il est aussi destiné à l'adulte qui l'emprunte, l'achète et le lit avec l'enfant (Arrou-Vignod et al., 2022). L'adulte constitue un médiateur nécessaire pour appréhender l'album. Cependant, malgré une lecture conjointe, chaque lectorat a un parcours de lecture personnel et son interprétation des références textuelles ou imagées. Ainsi, les albums sont le plus souvent pensés pour plaire aux parents, plutôt que pour promouvoir la compréhension des enfants (Ganea et al, 2008, cité par Daniels et al., 2022).

2.2.2.2. Le format

Le format de l'album varie selon les ouvrages. Les dimensions sont influencées par l'organisation, la taille du texte et de l'image ; les matériaux utilisés (carton, plastique, tissu...) par les habiletés de préhension du lecteur. Tout en assurant leur résistance aux

manipulations des jeunes lecteurs, les matériaux et les effets de textures jouent un rôle dans l'éveil des sens (Van der Linden, 2006).

2.2.2.3. Les langages du texte et de l'image

La lecture de l'album met en jeu deux langages, celui du texte et celui de l'image. Complémentaires, créant une redondance ou un décalage, ils interagissent sur la double-page pour faciliter la compréhension et donner du sens à l'histoire (Arrou-Vignod et al., 2022). La prédominance spatiale de l'image n'est pas sans conséquence sur le texte, souvent bref, incomplet, voire absent. Sa particularité tient aussi au fait qu'il est lu à haute voix. Les marqueurs d'intonation, les jeux de rythme et de langage ont un impact sur le plaisir des lecteurs.

2.2.3. Comment sélectionner un livre selon l'âge de l'enfant ?

Aider un parent à choisir un livre adapté à ses intérêts et besoins, ainsi qu'à ceux de son enfant, est central pour un temps de lecture partagée de qualité (Daniels et al., 2022). La littérature définit plusieurs critères de sélection. Le format, les illustrations ainsi que le langage sont à prendre en compte (Dwyer & Neuman, 2008). Le nombre de mots moyen par livre a aussi son importance (Logan et al., 2013). Les recommandations évoluent rapidement pour l'enfant de moins de 4 ans et suivent les progrès qu'il réalise dans les différents domaines de son développement (moteur, langagier, sensoriel...) (Tableau 4).

Tableau 4. Critères de sélection d'un livre chez l'enfant entre 0 et 48 mois (Dwyer & Neuman, 2008; Larragueta & Ceballos-Viro, 2018)

| | 0 - 12 mois | 12 - 36 mois | 36 - 48 mois |
|---------------------|---|--|--|
| <i>Format</i> | Livre épais (ex. : carton) pour faciliter la préhension | Livre résistant afin de faire face aux expériences de l'enfant (agiter, jeter...). | Format classique du livre possible dès 3 ans |
| <i>Illustration</i> | Images simples, prédominantes et grandes, | Images faisant préférentiellement référence | Aucune recommandation |

| | | | |
|----------------------------------|---|--|--|
| | <p>aux couleurs primaires et vives.</p> <p>Avant 4 mois, privilégier les contrastes de couleur très marqués (ex. : noir/blanc, vert/rouge).</p> | <p>à des objets et scènes familières, représentés de façon simple,</p> <p>pour une meilleure compréhension de la représentation symbolique</p> | <p>particulière</p> |
| <p><i>Langage et contenu</i></p> | <p>Privilégier les livres sur les objets du quotidien, avec des sons reconnaissables et imitables.</p> | <p>Adaptation du contenu au stade de développement du langage de l'enfant.</p> <p>→ Phase d'explosion lexicale : livres encourageant le pointage et la dénomination.</p> <p>→ Vers 2 ans : livres insistant sur la combinaison de 2 mots.</p> <p>→ À tout âge : présence de jeux de mots, de rimes, de répétitions et de rythmes pour construire la conscience phonologique, maintenir la participation, faciliter la compréhension et l'apprentissage de nouveaux mots.</p> | <p>Livres aux concepts plus abstraits (ex. : récit avec structure narrative claire, livres à visée informative). Les phrases restent simples et courtes pour faciliter l'acquisition du vocabulaire.</p> |

Concernant l'enfant d'âge préscolaire ou scolaire, Bergman Deitcher et al. (2019) évoquent tout d'abord l'intérêt de varier le genre du livre, pour que l'enfant soit exposé à un langage et des stratégies de stimulation différents. La qualité des illustrations, soutenant le texte et facilitant la compréhension, est aussi importante. Finalement, un

langage écrit varié et le contenu socio-émotionnel doivent permettre à l'enfant de développer ses compétences langagières et de cognition sociale.

Ces données n'étant disponibles que dans la littérature scientifique, d'autres moyens d'informations peuvent aiguiller les parents dans le choix des albums comme les conseils et ateliers de bibliothécaires (Bergman Deitcher et al., 2019) ou des sites spécialisés dédiés à la littérature jeunesse (Naître et grandir, <https://naitreetgrandir.com/fr/> ; Le Berlingot, <https://leberlingot.com...>).

2.3. Quels sont les bienfaits des albums et de la lecture partagée sur le développement du langage de l'enfant ?

Les commissions et les institutions internationales ne cessent de rappeler les effets positifs précoces d'une lecture partagée de qualité et l'importance de sa pratique routinière dès la naissance (Commission des 1000 premiers jours, 2020; Council on Early Childhood, 2014). A l'appui, un faisceau de preuves issues de la littérature scientifique sur ses bénéfices dans divers domaines de développement, que nous allons détailler.

2.3.1. Effets sur les compétences langagières et de littératie précoce

La lecture partagée participe activement au développement langagier de l'enfant (Bus et al., 1995; Deckner et al., 2006; Mol et al., 2009; Noble et al., 2019; Theriot et al., 2003), grâce à une immersion prolongée dans un langage littéraire complexe (Ece Demir-Lira et al., 2019; Thollon-Behar & Ignacchiti, 2019). Ainsi, elle soutient un éventail de compétences langagières.

Les études ont prouvé les effets significatifs de la pratique de la lecture partagée sur les connaissances lexicales et sémantiques, montrant le développement du vocabulaire réceptif et de la compréhension littérale, à tous les âges, avec un effet-dose lié à la fréquence de lecture (Dowdall et al., 2020; Karrass & Braungart-Rieker, 2005; Samier & Jacques, 2019; Sénéchal et al., 1996; van Kleeck et al., 2006). La lecture partagée serait en effet un contexte privilégié d'acquisition du vocabulaire du fait des opportunités de dénomination (Karrass & Braungart-Rieker, 2005) et de la mise en place de stratégies de lecture spécifiques (Flack et al., 2018). La fréquence d'occurrence des mots nouveaux, leur représentation visuelle et l'aide apportée par le contexte participent à la rétention (Elley, 1989; Fletcher & Reese, 2005). Le langage abstrait et la compréhension

inférentielle bénéficieraient aussi de la lecture partagée (van Kleeck et al., 1997, 2006). Les chercheurs émettent des réserves concernant l'acquisition du vocabulaire expressif, les résultats n'étant pas toujours significatifs selon les études (Debaryshe, 1993; Dowdall et al., 2020; Karrass & Braungart-Rieker, 2005; Muhinyi & Rowe, 2019).

Lire avec son enfant participe au développement de ses compétences grammaticales et syntaxiques (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992), du fait d'énoncés verbaux plus longs et plus complexes. De plus, une amélioration des habiletés narratives et conversationnelles a été observée : la situation amène l'enfant à adapter ses comportements narratifs, faisant appel à l'interprétation et à la prédiction (Morrow, 1988). L'implication de l'enfant pour initier et maintenir les échanges conversationnels permettrait le développement de ses compétences pragmatiques (Muhinyi & Rowe, 2019 ; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Pareillement, Yont et al. (2003) ont montré qu'à 12 mois, les enfants ayant bénéficié de lecture partagée utilisaient de façon plus variée les fonctions sociales du langage.

De la même façon, les compétences de littératie précoce bénéficient de l'exposition à la lecture partagée (Bus et al., 1995). La littérature met notamment en lumière son lien étroit avec le développement de la conscience phonologique et de la conscience aux caractères imprimés (Lefebvre et al., 2011), l'acquisition des connaissances alphabétiques (Mol et al., 2009) et les habiletés futures de compréhension écrite de l'enfant (Ece Demir-Lira et al., 2019). Cette influence est renforcée lorsque des stratégies de référence au langage écrit sur le livre sont mises en place (Justice et al., 2002). Par ailleurs, lire avec son enfant serait un moyen de stimuler son appétence et son plaisir à la lecture (Ece Demir-Lira et al., 2019; Theriot et al., 2003; Towell et al., 2021).

Ainsi, une lecture partagée de qualité, faisant appel à des stratégies adaptées, pourrait être une activité permettant de réduire les écarts de compétences langagières et de littératie émergente entre les enfants (Lefebvre et al., 2011).

2.3.2. Effets sur les compétences cognitives et attentionnelles

Si la recherche s'est attelée à démontrer les effets de la lecture partagée sur le développement langagier de l'enfant, l'album, grâce à la multitude d'informations perceptives, langagières, cognitives et émotionnelles, contribue au développement des capacités cognitives (Vally et al., 2015). L'enfant doit hiérarchiser les informations, les

intégrer et les organiser pour mieux comprendre les liens de cause à effet, les motivations, etc. (Bourhis, 2012). La lecture favorise alors le développement des systèmes mnésiques, perceptifs et exécutifs (Samier & Jacques, 2019). Notamment, lire avec l'enfant stimule son écoute, accroît et consolide ses facultés attentionnelles auditives (Baudier et al., 1997; Vally et al., 2015), ce qui influence positivement le développement du langage (Fletcher & Reese, 2005).

2.3.3. Effets sur les compétences socio-émotionnelles et d'attention conjointe

La lecture partagée constitue un moment de proximité privilégié. Cette expérience relationnelle positive, offrant plus de moments d'attention conjointe que d'autres activités (Crain-Thoreson et al., 2001; Yont et al., 2003), renforce le lien d'attachement qui unit le parent et son enfant (Fletcher & Reese, 2005; Sinclair et al., 2019). Pour terminer, la lecture partagée donne la possibilité à l'enfant de développer sa compréhension des états mentaux et émotionnels, et des situations sociales, en faisant le lien entre les personnages et ses propres expériences (Aram et al., 2013). Cela participe au développement de la théorie de l'esprit (Bourhis, 2012).

2.4. Quels sont les bienfaits des albums et de la lecture partagée pour la parentalité ?

Si la lecture partagée a notamment été étudiée pour ses bienfaits pour l'enfant, elle engendre également des bénéfices pour le parent. En effet, Canfield et al. (2020) ont montré que lire avec son enfant influence positivement le bien-être familial et parental. D'une part, les effets relaxants de la lecture, raison pour laquelle les parents racontent des histoires à leurs enfants (Nicholas & Paatsch, 2021), agissent aussi sur les parents en réduisant leur niveau de stress (Canfield et al., 2020). D'autre part, cette activité permet la construction d'une relation saine entre parent et enfant (Canfield et al., 2020). A l'origine, un apaisement partagé, surtout si ce temps fait partie d'une routine calme comme celle du coucher, et la proximité physique. Le rapprochement des deux partenaires entraîne la production d'ocytocine, l'hormone du lien renforçant le climat de bien-être favorable aux interactions parent-enfant (Leclère et al., 2014). Pour terminer, la pratique de la lecture partagée améliore globalement le sentiment de compétence parentale et la confiance du parent à propos de sa capacité à réussir dans l'éducation de son enfant (Lam et al., 2013).

En définitive, la richesse de la lecture partagée réside dans l'ensemble de ses bienfaits pour l'enfant comme pour le parent, qui ont été synthétisés dans le *Tableau 5*.

Tableau 5. Synthèse des bienfaits des albums et de la lecture partagée

| | | |
|---------------------|--|--|
| Pour l'enfant | Compétences langagières et de littératie précoce | Connaissances lexicales et sémantiques <i>(vocabulaire réceptif, compréhension littérale et inférentielle, langage abstrait)</i> Connaissances grammaticales, syntaxiques et narratives Compétences pragmatiques Compétences de littératie précoce <i>(conscience phonologique et aux caractères imprimés, connaissances alphabétiques, appétence à la lecture)</i> |
| | Compétences cognitives et attentionnelles | Développement des systèmes mnésiques, perceptifs et exécutifs Développement des facultés attentionnelles auditives par la stimulation de l'écoute |
| | Compétences socio-émotionnelles | Renforcement du lien d'attachement avec le parent Compréhension des états mentaux et émotionnels Compréhension des situations sociales Développement de la théorie de l'esprit |
| Pour la parentalité | Bien-être familial Construction d'une relation saine entre parent et enfant | |

2.5. Comparaison aux autres situations d'interactions privilégiées

Certaines activités du quotidien de l'enfant sont plus propices aux interactions parent-enfant, comme les temps de jeu, de lecture ou les routines du quotidien. Cependant, toutes n'offrent pas la même richesse d'interactions. Comparée au jeu, la lecture partagée est à l'origine d'échanges plus nombreux et plus riches (Clemens & Kegel, 2021; Martinaud-Thébaudin, 2005). Le vocabulaire et la syntaxe sont plus complexes, les types d'énoncés plus variés et la présence de questions, labellisations et autres stratégies permettant d'attirer l'attention de l'enfant et de renforcer la qualité de l'interaction plus importante (Karrass & Braungart-Rieker, 2005; Martinaud-Thébaudin, 2004; Muhinyi & Rowe, 2019; Zauche et al., 2016). La lecture partagée est donc le contexte donnant le plus d'opportunités aux parents de soutenir le développement du langage de leur enfant.

2.6. Quelles conditions influencent la lecture partagée ?

De nombreuses conditions peuvent entraîner des différences dans la pratique de la lecture partagée. Elles émanent de l'enfant, de ses parents, de l'environnement dans lequel ils évoluent ou du livre en lui-même.

2.6.1. Les facteurs relatifs à l'enfant

D'après la littérature, la lecture partagée dépend de facteurs liés à l'enfant. L'âge de l'enfant en fait partie (Karrass & Braungart-Rieker, 2005; Preece & Levy, 2018). Si un petit nombre de parents connaissent les effets positifs de la lecture partagée dès la naissance, la plupart d'entre eux n'en font pas une pratique régulière avant 18 mois voire 3 ans, âge auquel ils estiment que cette activité est adaptée aux compétences de bébé (Makin, 2006).

Le sexe de l'enfant a aussi son importance. En effet, Karrass & Braungart-Rieker (2005) ont montré qu'il s'agit d'un facteur à prendre en compte dans l'équation liant la lecture partagée au langage réceptif. Les bénéfices de la lecture partagée sur le langage apparaissent comme plus importants chez les filles que chez les garçons à 12 mois (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). Si le sexe de l'enfant ne justifie pas le fait que les

parents lisent ou non à leur enfant, les parents de petites filles engagent des moments de lecture partagée plus longs et plus fréquents que les parents de petits garçons (Karrass & Braungart-Rieker, 2005), notamment car les petites filles semblent manifester plus d'intérêt pour cette activité (Makin, 2006).

Enfin, le tempérament de l'enfant ne doit pas être négligé. S'il explique en partie la façon dont les parents s'adressent à l'enfant (Vernon-Feagans et al., 2008), il entre aussi en jeu dans les temps de lecture partagée. Plus l'enfant manifeste son intérêt, son engagement et son plaisir face au livre, plus les parents auront tendance à proposer ou à poursuivre des temps de lecture partagée (Preece & Levy, 2018; Thollon-Behar & Ignacchiti, 2019).

2.6.2. Les facteurs relatifs aux parents

2.6.2.1. Les croyances parentales

Les croyances parentales, influencées par la culture familiale (Curenton & Justice, 2008; Zuckerman & Khandekar, 2010), modifient la pratique de la lecture partagée.

Tout d'abord, les schémas de lecture, propres aux pratiques adultes (Makin, 2006; Preece & Levy, 2018), sont rarement présents chez les jeunes enfants. Ces derniers lisent de manière peu conventionnelle, sautant des pages ou n'allant pas jusqu'à la fin de l'histoire. Mal interprétés, ces comportements peuvent être associés à un manque d'intérêt. L'adulte-lecteur, qui n'adopte pas une attitude plus flexible en se calant sur le rythme de l'enfant (Preece & Levy, 2018), risque de se détourner progressivement de l'activité.

Pareillement, les parents adaptent leurs comportements aux compétences qu'ils pensent percevoir chez leur enfant (Muhinyi & Rowe, 2019; Preece & Levy, 2018). Ainsi, ils s'attachent plus à la description des images, et privilégient l'étiquetage avec les plus jeunes, alors qu'ils adoptent un discours plus complexe, incluant plus de questions avec les enfants plus âgés (Fletcher & Reese, 2005; Whitehurst et al., 1988).

En dernier lieu, la pratique de la lecture partagée est affectée par la valeur et l'importance que lui attribuent les parents (Die Zeit et al., 2019, 2020).

Intervenir auprès des parents pour les aider à interpréter les réactions de l'enfant, ainsi que les informer sur ses compétences, l'utilité de lire à bébé et comment le faire est essentiel afin que la lecture partagée intègre les routines quotidiennes.

2.6.2.2. Plaisir du parent

La lecture partagée implique l'enfant-récepteur et le parent-lecteur. De ce fait, le plaisir personnel éprouvé par le parent à lire avec son enfant a toute son importance (Preece & Levy, 2018). Selon Sinclair et al. (2019), la lecture partagée se place parmi les activités familiales favorites aux 6 mois de l'enfant, la préférence allant vers les soins du quotidien ou l'alimentation chez l'enfant plus jeune. Les parents appréciant lire pour eux-mêmes ont trois fois plus de chance d'avoir commencé à lire avec leur nouveau-né que ceux ne comptant pas la lecture parmi leurs loisirs préférés (Needlman, 2018). La lecture partagée est donc plus souvent proposée quand elle procure un plaisir partagé et qu'elle a de la valeur aux yeux du parent, indépendamment du nombre de livres disponibles dans l'environnement (Preece & Levy, 2018; Sinclair et al., 2018). Un engagement actif de l'adulte-lecteur envoie un retour positif à l'enfant, qui porte alors un intérêt plus élevé pour l'activité (Thollon-Behar & Ignacchiti, 2019).

2.6.2.3. Le niveau socio-économique

Les avis divergent quant au rôle du NSE sur la pratique de la lecture partagée. Certains auteurs ont déclaré que le NSE des familles n'aurait pas de répercussion sur la fréquence de la lecture partagée auprès des enfants (Bus et al., 1995) ou que son influence serait moindre par rapport aux pratiques familiales précoces autour du langage (Korat et al., 2013). D'autres affirment qu'il expliquerait les différences de pratiques. Melhuish et al. (2008) avancent que le fait d'être issu d'une famille défavorisée a des conséquences sur les visites à la bibliothèque, la fréquence de temps de lecture partagée et l'accès aux livres. De même, les premières lectures avec l'enfant sont plus tardives dans les familles avec un NSE bas ou issues de l'immigration (Niklas et al., 2016). Des effets ont aussi été montrés sur la qualité de la lecture partagée, plus littérale dans les familles immigrées et/ou avec un niveau scolaire plus faible, et laissant plus de place à la réflexion et à l'interprétation dans celles avec un capital culturel plus élevé (Bonnéry & Joigneaux, 2015).

La recherche doit encore permettre d'éclaircir certains éléments (Muhinyi & Rowe, 2019). En effet, tandis que la pauvreté réduit l'accès aux ressources telles que les livres (Vernon-Feagans et al., 2008), il semblerait que ce soit le niveau d'éducation

maternelle qui influence la qualité et la complexité du LAE et des temps de lecture partagée (Curenton & Justice, 2008; Muhinyi & Rowe, 2019; Vernon-Feagans et al., 2008). Selon Curenton & Justice (2008), il modifie leur qualité mais pas leur fréquence à la maison. A contrario, Muhinyi & Rowe (2019) affirment que le niveau d'éducation maternelle n'est pas significativement associé aux facteurs de la lecture partagée, prédisant les futures compétences langagières de l'enfant. De nouvelles études permettront d'éclaircir le lien entre niveau d'éducation maternel et fréquence des pratiques autour du livre.

2.6.2.4. La culture et l'ethnicité

Le livre et les récits écrits s'inscrivent différemment dans chaque culture (Salzmann & Bürki Schällibaum, 2013). Si leur présence est courante dans les populations occidentales caucasiennes, les récits oraux leur sont préférés dans d'autres régions du monde : le livre, associé à une grande valeur, n'est pas toujours un objet du quotidien. L'ethnie aurait aussi un impact sur la fréquence de lecture et les stratégies mises en place en situation de lecture partagée (Fletcher & Reese, 2005). À nous d'ouvrir de nouvelles perspectives aux familles et de nous adapter, dans le respect des pratiques propres à chacune d'elles.

2.5.3. Les facteurs relatifs à l'environnement de littératie familiale

La pratique de la lecture partagée est conditionnée par l'environnement de littératie familiale. Défini par Niklas et al. (2020), il englobe tous les aspects propres au langage écrit (visites à la bibliothèque, habitudes de lecture familiales...) et soutient le développement des habiletés linguistiques et de la pensée de l'enfant (Niklas et al., 2020). Certains chercheurs établissent une relation entre la qualité de l'environnement de littératie familiale et le NSE (Melhuish et al., 2008; Niklas et al., 2020).

Au sein des éléments de l'environnement de littératie familiale, il faut considérer le nombre de livres disponibles dans l'environnement. S'il augmente avec l'âge de l'enfant, il n'est pas une condition garante de la pratique d'activités de littératie (Sinclair et al., 2018, 2019). Aujourd'hui, leur présence est confrontée à l'arrivée en masse des écrans dans les foyers (Khan et al., 2017). Dans leur étude, Khan et al. (2017) mettent en lumière une corrélation inverse entre le taux d'exposition aux écrans et la fréquence de

lecture partagée chez les enfants de 4 ans. Pourtant, des applications et programmes à visée éducative, dont certains dédiés aux livres numériques, fleurissent sur le marché. L'enfant a alors plus tendance à lire seul, sans la présence médiatrice de l'adulte. Le contexte d'interaction, l'engagement de l'enfant et l'acquisition du vocabulaire sont alors modifiés (Maltais, 2019; Shaw, 2021; Weatherhead & White, 2017). Exposer l'enfant à la lecture constitue un avantage quel que soit le type de livres. Toutefois, il est préférable de privilégier le livre traditionnel, favorisant des interactions parent-enfant de qualité (Maltais, 2019) et le développement précoce de l'enfant (Shaw, 2021).

2.6.4. Les facteurs relatifs au livre lui-même

Le format du livre, son genre de livre ainsi que sa complexité se révèlent être des facteurs influençant les interactions engagées avec l'enfant lors d'un temps de lecture partagée (Fletcher & Finch, 2015). Alors que les récits appellent à la description, les livres au contenu plus informatif comme les abécédaires engendrent des interactions plus diversifiées (Sénéchal et al., 1995). De même, nous remarquons que les comportements verbaux sont différents entre les livres nouveaux et ceux déjà connus : les mères posent plus de questions à propos du livre et les enfants en discutent davantage lorsqu'il est familier (McArthur et al., 2005). Les échanges sont également plus nombreux lors de l'utilisation d'albums sans texte (Fletcher & Finch, 2015). En effet, lorsqu'un texte écrit est présent, les parents ont tendance à le lire et à s'y limiter.

2.7. Recommandations pour une lecture partagée optimale

À la suite de leur étude, Towell et al. (2021) ont émis une liste de recommandations afin de permettre aux parents, en fonction de leurs besoins, de renforcer les bénéfices de la lecture partagée (*Illustration 1.*). Parmi ces dernières, nous retrouvons l'importance d'établir des routines de lecture (sieste, coucher...) pour que ce moment s'ancre durablement dans le temps. Varier le type de livres est conseillé, en s'assurant néanmoins qu'ils soient adaptés à la langue, à la culture et aux centres d'intérêt de l'enfant (Towell et al., 2021).

Les parents et professionnels autour de l'enfant sont aussi invités à faire l'usage de différentes stratégies pour renforcer la qualité des interactions avec l'enfant, soutenir le développement de son langage et recentrer son attention sur l'activité. La littérature

scientifique en a répertorié un nombre abondant comme le recours aux feedbacks, à la répétition, aux questions ouvertes pour engager la discussion, à la description et aux commentaires, en faisant des parallèles avec les expériences de l'enfant (Deckner et al., 2006; Fletcher & Finch, 2015; Girolametto et al., 1994; Kaderavek & Justice, 2002; Makin, 2006; Noble et al., 2019; Preece & Levy, 2018; Sénéchal et al., 1995; Whitehurst et al., 1988). L'étiquetage et la désignation par le pointage, parfois trop utilisés par les parents, permettent d'introduire un nouveau vocabulaire (Karrass & Braungart-Rieker, 2005). Ces stratégies s'appuient souvent sur des éléments concrets du livre, mais faire appel à l'évocation et parler autour du texte permet d'engager de nouvelles interactions (Bus et al., 1995; Grolig, 2020; Mol et al., 2009). Si certaines stratégies sont mises en place spontanément, d'autres peuvent être rajoutées quand les premières se révèlent insuffisantes (Akamoglu & Meadan, 2019). Néanmoins, Kaderavek & Justice (2002) énoncent des réserves quant à leur usage en trop grande quantité. Il provoquerait une diminution de la sensibilité du parent aux caractéristiques de l'enfant et à son intérêt pour l'activité en cours. Faire preuve de sensibilité et de réactivité en observant les signes de l'enfant doit rester primordial (Justice & Pence, 2005, cités par Akamoglu & Meadan, 2019; Girolametto et al., 1994). Afin de soutenir l'interprétation des émotions et la compréhension de l'histoire par l'enfant, l'adulte-lecteur peut ponctuer son discours de pauses, de répétitions et exagérer ses émotions faciales (Makin, 2006; Morgenstein, 2009). Il prend une allure proche du LAE, caractérisé par une modification de la hauteur de la voix et une intonation exagérée (Bourhis, 2012; Makin, 2006; Morgenstein, 2009).

Pour finir, Towell et al. (2021) recommandent aux parents de choisir des albums faisant partie de leurs propres favoris étant enfant afin que ce temps devienne un réel moment de plaisir partagé.



Illustration 1 - Recommandations pour une lecture partagée optimale

3. Accompagner les parents dans leurs pratiques précoces autour de l'album jeunesse

3.1. Pratiques et problématiques parentales concernant la lecture partagée

Si la lecture partagée est conseillée le plus tôt possible, la réalité des pratiques familiales est assez éloignée de cette recommandation. Dans leur étude, Sinclair et al. (2019) ont rapporté que les habitudes de lecture se développent généralement au cours de la première année de vie. Or, les recherches tendent à montrer que la lecture partagée est loin de faire partie du quotidien de toutes les familles. 22% des parents rapportent ne pas lire régulièrement à leur enfant de moins de 12 mois (Fletcher & Reese, 2005). Environ un tiers des enfants de moins de 3 ans ne bénéficieraient pas ou rarement de la lecture partagée dans leur environnement familial, et ce malgré la présence de livres à leur domicile, dans les familles les moins à risque comme dans celles ayant un NSE plus faible (Bus et al., 1995; Die Zeit et al., 2019; Karrass & Braungart-Rieker, 2005; Rikin et al., 2015; Thollon-Behar & Ignacchiti, 2019). L'absence de lecture quotidienne avec l'enfant entre 0 et 5 ans diminue considérablement l'exposition au langage, et notamment l'exposition aux mots rares (Massaro, 2015 cité par Towell et al., 2021). Il existerait un écart de 290.000 mots entendus entre les enfants non exposés à la lecture partagée et ceux bénéficiant d'un temps de lecture quotidien ; un album contenant en moyenne 140 mots pour les enfants entre 0 et 2 ans et 230 mots pour ceux de 3 à 5 ans, ce décalage attendrait

plus d'un million de mots entre les enfants auxquels aucune histoire n'est lue et ceux profitant de plusieurs histoires par jour (Logan et al., 2019). Ces données doivent être mises en parallèle avec le *thirty million word gap*, les enfants les plus avantagés entendant trente millions de mots en plus que les enfants les moins avantagés à 3 ans (Golinkoff et al., 2019).

Choisir un livre adapté à l'âge de son enfant s'avère aussi difficile. Les parents ne sont pas familiers des recommandations de livres destinées aux jeunes enfants, quel que soit leur milieu socio-économique (Brown et al., 2017). Ce manque de familiarité est d'autant plus important pour les parents avec un faible NSE ou ne se sentant pas compétents sur le sujet (Lin et al., 2015). Notamment, les avis entre parents et chercheurs divergent sur des points essentiels comme l'apparence du livre, son niveau de langage, la variété de ses genres et son contenu socio-émotionnel (Bergman Deitcher et al., 2019). En ce qui concerne les familles bilingues, ces dernières manquent souvent de ressources et de livres dans leur langue maternelle (Die Zeit et al., 2020). Prêter des livres et conseiller ces familles pour mieux les sélectionner pourraient donc avoir des bénéfices importants (Bergman Deitcher et al., 2019).

D'autres sources de difficultés se retrouvent dans le choix des comportements verbaux et l'adaptation aux comportements de l'enfant en situation de lecture partagée. Alors que la plupart des parents disent utiliser des stratégies spécifiques, celles employées à destination des jeunes enfants ne sont pas toujours optimales (Whitehurst et al., 1988). En effet, elles seraient plus adaptées à des enfants d'âge pré-scolaire. Elles visent essentiellement à tester les aptitudes langagières de l'enfant, à défaut de développer les compétences socles de la communication et du langage (Brown et al., 2017; Sawyer et al., 2018). Ces résultats peuvent être mis en lien avec la compréhension incomplète des mères concernant les intérêts de la lecture partagée dans le développement du langage et des habiletés de littératie précoce de l'enfant, notamment quand leur NSE est bas (Sawyer et al., 2018). Une meilleure connaissance des pratiques adaptées à l'âge permettrait aux parents de mieux s'ajuster à leur enfant, verbalement comme physiquement, transformant ainsi la lecture en une source quotidienne de plaisir partagé.

Le manque de temps, d'énergie ainsi que le stress du quotidien seraient à l'origine d'un sentiment d'incompétence à lire avec son enfant chez 69% des parents (Die Zeit et al., 2020). Ils s'en remettent alors à d'autres personnes de leur entourage ou à l'école. Ce

sentiment découle également des compétences du parent en tant que lecteur, frein à l'engagement dans des activités de littératie (Sawyer et al., 2018). Certains parents font le parallèle entre leurs difficultés pour décoder le langage écrit et le fait de ne pas lire avec leur enfant (Die Zeit et al., 2020). D'autres évoquent ne pas se sentir à la hauteur des exigences qu'ils attribuent à l'activité, qui devient alors insurmontable (Die Zeit et al., 2020). En effet, le sentiment de "devoir" prend fréquemment le dessus sur celui de plaisir partagé, prôné par les recommandations de santé publique et indispensable pour engager l'enfant et le parent dans un temps de lecture partagée de qualité (Bullen & Nichols, 2011). A contrario, l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle est associée à une diminution des barrières perçues entravant la lecture partagée. Cette dernière est plus fréquente et de meilleure qualité, sur le plan langagier comme sur celui des interactions émotionnelles et affectives (Lin et al., 2015).

Accompagner efficacement et positivement les parents dans la pratique de la lecture partagée doit impliquer de prendre en considération leurs demandes, besoins et difficultés. Il ne s'agirait pas seulement de dire aux parents de lire plus, mais de les conseiller pour lire mieux afin que l'enfant puisse bénéficier de tous les avantages propres à la lecture partagée et pour changer durablement leurs pratiques.

3.2. L'intervention précoce en orthophonie

3.2.1. Définition de l'intervention précoce

La Haute Autorité de Santé (HAS) définit l'intervention précoce comme " toute intervention développementale mise en place entre la naissance et l'âge de 8 ans dans les domaines physique, moteur, socio-émotionnel et cognitif" (Haute Autorité de Santé, 2020). Néanmoins, la HAS conseille que ces interventions soient mises en place le plus rapidement possible en cas de facteurs de risque de perturbation du développement de l'enfant. Agir le plus tôt possible, idéalement avant 3 ans, se justifie par l'intérêt de stimuler le développement du langage pendant la période critique de la petite enfance (Habib, 2018; Van der Horst, 2010). Cela doit permettre tout d'abord d'identifier précocement les signes spécifiques et de participer au diagnostic différentiel des troubles perçus ; ensuite d'éviter un surhandicap et l'apparition de troubles en lien avec l'incapacité de l'enfant à exprimer ses besoins et envies ; enfin de diminuer les

conséquences d'une perturbation du développement langagier sur la socialisation, le développement émotionnel et la vie familiale de l'enfant (Van der Horst, 2010). De même, nous savons que la qualité du langage oral à 3 ans aura des répercussions sur la facilité à entrer dans le langage écrit et plus largement sur la capacité de penser, ce qui peut influencer la poursuite des apprentissages académiques, la réussite scolaire et professionnelle (Girolametto et al., 2001; Shaw, 2021; Thollon-Behar & Ignacchiti, 2019).

En intervenant le plus précocement possible, l'orthophoniste a donc un rôle à jouer pour soutenir le développement du langage de l'enfant, et renforcer les attitudes de communication et comportements parentaux, afin de proposer un environnement le plus riche possible (Van der Horst, 2010).

3.2.2. Comment intervenir précocement ?

Les moyens d'intervention précoce regroupent toutes les interventions à visée préventive, éducative et rééducative en cas de déficit mental ou instrumental, de maladies génétiques et neuro-métaboliques graves, ou pour les enfants à risque (Witko, 2010).

3.2.2.1. Agir précocement grâce à la prévention

La prévention est définie comme "l'ensemble des mesures visant à éviter ou réduire le nombre et la gravité des maladies, des accidents et des handicaps" (Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 1948). L'OMS distingue trois grands types de prévention. La prévention primaire vise à diminuer l'incidence d'une maladie dans la population par des actions d'information et de formation, auprès des professionnels et du grand public. La prévention secondaire désigne les actions de dépistage, de diagnostic et de traitement. Son objectif est de diminuer la prévalence d'une maladie dans la population en agissant dès l'apparition du trouble pour ralentir son évolution ou de faire disparaître les facteurs de risque. Finalement, la prévention tertiaire permet de réduire les complications et le sur-handicap à la suite de la maladie. Une autre classification utilise la population cible comme critère (Gordon, 1982, cité par Flajolet, 2008). Elle distingue la prévention universelle destinée à l'ensemble de la population de la prévention sélective visant des sous-groupes spécifiques de population (automobilistes, jeunes femmes ...). La

prévention ciblée prend quant à elle en compte des facteurs de risque identifiés dans la population visée.

La prévention est une des composantes du référentiel des actes des orthophonistes : “ La rééducation orthophonique est accompagnée, en tant que besoin, de conseils appropriés à l’entourage proche du patient” (Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l’exercice de la profession d’orthophoniste, 2002). Correspondant aux trois niveaux définis par l’OMS (Kremer & Lederlé, 2016), les actions menées par l’orthophoniste visent les patients mais aussi d’autres professionnels de l’éducation ou de la santé, dans le cadre de leur formation initiale ou continue (Fédération Nationale des Orthophonistes [FNO], s. d.). Elles sont menées sur l’ensemble du territoire français par la FNO ainsi que des associations de prévention locales en orthophonie. Dans le cadre du langage oral, leur objectif est d’informer sur le développement de la communication et du langage dès la naissance afin de permettre aux acteurs gravitant autour de l’enfant d’offrir des opportunités de stimulations langagières de qualité et de repérer les signes d’appel (Kremer & Lederlé, 2016).

3.2.2.2. L’accompagnement parental : une action indirecte d’intervention précoce

L’intervention précoce inclut également l’ensemble des actions indirectes menées auprès des parents dont les enfants sont pris en soins précocement (Witko, 2013).

D’un point de vue terminologique, ces actions indirectes sont tantôt désignées par l’expression *guidance parentale*, tantôt par *accompagnement parental* ou *partenariat parental*. Stricto sensu, la guidance renvoie à l’action de diriger une personne en lui indiquant la voie (CNRTL, s.d.). L’accompagnement évoque la notion de se déplacer avec elle pour l’amener quelque part (CNRTL, s.d.). Le partenariat admet l’idée d’une action commune entre les individus qui collaborent dans un but déterminé (CNRTL, s.d.; Larousse, s.d.). Malgré leur proximité, ces pratiques semblent se distinguer par le degré d’implication du parent dans la prise en soins. De façon plus concrète, la guidance pourrait ainsi faire référence à une transmission verticale de savoirs entre le thérapeute et le parent ; l’accompagnement parental à un soutien dans l’exercice de leurs compétences ; le partenariat à une relation plus horizontale où chaque acteur apporte ses connaissances et savoir-faire et contribue de façon égale aux soins. La distinction et la complémentarité de ces approches ont été reprises et approfondies par Périchon & Gonnot (2021) dans leur

proposition de classification. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous référerons au terme d'accompagnement parental pour désigner l'ensemble des actions impliquant le parent au cours de la prise en soins orthophonique de son enfant.

Apprendre aux parents à soutenir le développement du langage de leur enfant est un élément clé de l'intervention précoce (Kaiser & Roberts, 2013). Tout d'abord, l'accompagnement parental vise à renforcer la qualité des interactions parent-enfant (Sylvestre & Desmarais, 2015). Pour cela, informer les parents sur le développement du langage et la pathologie de leur enfant est essentiel pour leur faire percevoir ses compétences (Antheunis et al., 2007, 2010; Belanger et al., 2021). Ensuite, un travail ciblé sur les interactions des parents peut être envisagé, afin que les modèles langagiers proposés soient ajustés à l'enfant (Antheunis et al., 2007; Crunelle, 2010; Roberts & Kaiser, 2011; Sylvestre & Desmarais, 2015). Le thérapeute transmet aux parents différents outils et stratégies pour leur permettre de mieux percevoir les tentatives de communication de l'enfant, de stimuler son langage et d'améliorer la réceptivité et la réactivité dans les interactions (Antheunis et al., 2007, 2010; Kaiser & Roberts, 2013; Sylvestre & Desmarais, 2015; Van der Horst, 2010).

L'autre objectif d'accompagner les parents concerne le renforcement de leur sentiment de compétence parentale. Il se définit par "la perception de ses capacités à être un bon parent pour son enfant et à la satisfaction d'assumer ce rôle" (Zebdi et al., 2018). Selon Zebdi et al. (2018), il dépend des succès et échecs rencontrés par les parents, de la comparaison aux autres parents et de l'avis de l'entourage sur les comportements parentaux. Le sentiment de compétence parentale est diminué quand l'enfant présente des difficultés développementales. Le parent, se sentant moins compétent dans son rôle, a plus de difficultés à s'engager que s'il perçoit ses tentatives comme fructueuses. Accompagner et valoriser les parents dans leur rôle est une clé pour leur permettre de voir et développer leur potentiel, ainsi que celui de leur enfant (Zebdi et al., 2018).

Afin que l'accompagnement des parents soit efficace, la littérature scientifique a émis des recommandations (Kaiser & Roberts, 2013). Les principaux points clés sont l'utilisation de stratégies d'apprentissages adaptées aux adultes et la construction d'une relation de collaboration et de confiance avec le parent. Pour cela, le thérapeute doit s'assurer de son engagement actif en identifiant sa motivation, ses points faibles et ses forces, tout en s'adaptant aux contraintes et besoins familiaux. À ce jour, de nombreux

modèles d'accompagnement parental ont été décrits par la littérature, tel que le programme It Takes Two To Talk (Hanen Centre, s. d.) ou encore le modèle Teach-Model-Coach-Review (TMCR) (Roberts et al., 2014). Plus généralement, Roberts & Kaiser (2011) ont montré les effets significatifs de l'accompagnement parental sur les compétences langagières de l'enfant et les interactions parent-enfant. Les parents seraient plus réactifs aux signaux de communication de leurs enfants, les modèles verbaux plus ajustés et les échanges plus nombreux (Sylvestre & Desmarais, 2015). À long terme, les effets de l'accompagnement parental seraient plus importants que ceux liés à une intervention orthophonique menée sur une période définie (Gibbard et al., 2004; Kaiser & Roberts, 2013).

En ce sens, l'avenant 19 prévoit la création d'un acte de prévention et d'accompagnement parental (Avenant 19 à la Convention nationale des orthophonistes, 2022). L'objectif est de pouvoir prévenir l'aggravation de fragilités, en permettant aux orthophonistes de prodiguer des conseils de prévention et de valoriser les parents en tant qu'experts. En effet, si tous les professionnels de santé peuvent les informer, ils n'ont pas les mêmes compétences, notamment sur le langage ainsi que sur les facteurs et les comportements influençant son développement (Antheunis et al., 2010; Belanger et al., 2021). Les orthophonistes sont donc en tête de file parmi les professionnels de santé pour proposer un tel accompagnement (Kaiser & Roberts, 2013).

3.3. L'intervention précoce au service de l'album de jeunesse et de la lecture partagée

De nombreux programmes et interventions à propos de l'album jeunesse, aux modalités multiples (guidance préventive, distribution de livres, à domicile, lors de visites chez le médecin, etc.), ont été créés. En France, l'association A.C.C.E.S. (Association Culturelle Contre les Exclusions et les Ségrégations) a été l'une des premières à conduire des actions autour du livre, dans le but de favoriser la réussite scolaire et l'insertion sociale (ACCES, s. d.). Notamment, elle œuvre pour l'organisation de temps de lecture sur les lieux de vie de l'enfant et pour la formation des professionnels. L'opération de prévention *I bébé, I livre*, menée par des orthophonistes en maternité, compte elle aussi parmi les plus connues. Depuis 2006, elle associe la distribution de livres à celle d'un livret d'informations, tout en informant les parents sur les bienfaits de la lecture partagée précoce (Dussourd-Deparis, 2019). Peuvent également être cités l'accompagnement à

distance offert par l'association *1001 mots* (1001 mots, s. d.) ; à l'étranger, on retrouve le programme américain *Reach Out and Read* (ROR) ou *Book start* au Royaume-Uni.

Ces programmes permettent de sensibiliser les parents à l'importance de la lecture partagée, en expliquant les liens avec le développement cognitif et affectif de bébé, ainsi que de les aider à acquérir de nouvelles habitudes de promotion de la littératie précoce (Shaw, 2021). Notamment, Shaw (2021) précise qu'il s'agira d'accompagner les parents dans leur pratique de la lecture partagée mais aussi de les diriger vers des ressources communautaires comme les bibliothèques ou médiathèques. En effet, ces lieux d'accueil tout public (Daviron, 2020) sont peu fréquentés, quel que soit le milieu social, avec une sous-représentation des milieux populaires (Evans, 2014) : 10 français de plus de 15 ans sur 100 déclarent ne jamais avoir fréquenté une bibliothèque (Ministère de la Culture et de la Communication - Direction générale des Médias et des Industries Culturelles, 2018). La fréquentation des bibliothèques est corrélée avec le niveau de revenus et le niveau de diplôme (Maresca et al., 2007). Selon les familles non-usagères, les principaux freins à la fréquentation des bibliothèques municipales sont : le manque de temps et d'habitude, les contraintes d'ouverture, le manque d'intérêt pour cette activité ou pour les ressources mises à disposition. L'éloignement des bibliothèques, les tarifs et formalités d'inscription sont d'autres difficultés de ces publics (Daviron, 2020; Evans, 2014). Finalement, le fait que les parents éprouvent des difficultés en lecture complexifie l'appropriation de l'établissement culturel que représente la bibliothèque. Peur du livre et de la lecture, de la non-connaissance des codes spécifiques au lieu, de l'activité ou de la stigmatisation ... sont autant de barrières qui s'érigent entre ces parents et les médiathèques (Daviron, 2020).

La recherche s'est penchée sur ces programmes et a mis en évidence leurs impacts positifs sur le développement du langage de l'enfant ainsi que sur les compétences d'alphabétisation précoce (Canfield et al., 2020; Niklas et al., 2016). De même, leur efficacité a été prouvée en ce qui concerne l'enrichissement de l'environnement de littératie familiale (Guevara, 2020; Sinclair et al., 2019). Le début de la lecture partagée est souvent plus précoce (Guevara, 2020), et sa fréquence plus importante (Canfield et al., 2020; Rikin et al., 2015), notamment grâce à la mise en place de routine de lecture

(Needlman et al., 1991; Rikin et al., 2015; Sinclair et al., 2019). Guevara (2020) a observé une augmentation du nombre de livres dans le foyer à la suite de ces programmes. Finalement, ces derniers sont à l'origine d'une amélioration de la qualité des interactions parent-enfant (American Academy of Pediatrics, 2014; Weisleder et al., 2019), y compris lors de la lecture partagée (de Bondt et al., 2020). Les parents ont globalement de meilleures compétences et comportements (de Bondt et al., 2020), et une attitude plus positive à l'égard de cette activité (American Academy of Pediatrics, 2014; Canfield et al., 2020; Needlman et al., 2019).

La réussite et l'efficacité de ces programmes ont été montrées comme d'autant plus importantes quand les conseils fournis étaient prodigués par un professionnel de santé (Needlman et al., 1991). De même, la fréquence et la variété des pratiques de lecture partagée augmentent si les informations sont croisées et proviennent de plusieurs sources ou professionnels (Canfield et al., 2020; de Bondt et al., 2020; Shaw, 2021). Néanmoins, attention à ne pas se contenter de conseiller les parents. Ces derniers sont plus enclins à lire s'ils reçoivent un livre de la part du professionnel de santé en même temps qu'une guidance parentale ou que d'informations sur la lecture partagée (Canfield et al., 2020; Shaw, 2021; Rikin et al., 2015; de Bondt et al., 2020). De la même façon, dans de nombreux programmes, des livres sont offerts aux familles afin de les encourager dans la mise en place de pratiques de littératie précoce (de Bondt et al., 2020). La pratique du prêt d'albums jeunesse aux familles de patients peut s'inscrire dans cette dynamique, comme le prouve Weisleder et al. (2018). Dans leur étude, les auteurs ont proposé d'accompagner les parents à la lecture partagée grâce à un système de prêt d'albums associé à des ateliers. Des résultats positifs sur le développement cognitif et langagier, mais aussi sur la qualité des interactions parent-enfant, ont été obtenus (Weisleder et al., 2018). Le prêt d'albums constitue un premier pas vers de nouvelles habitudes et l'appropriation de la littérature enfantine. D'autant plus qu'un parent familier des titres et auteurs jeunesse est susceptible de lire plus fréquemment à ses enfants (Sénéchal, 2000). Toutefois, plus de recherches à ce sujet s'avèrent nécessaires afin de connaître précisément le rôle du recours à l'emprunt de livres dans la promotion de la littératie précoce (Weisleder et al., 2018).

Du fait de son rôle dans la prévention, le dépistage et l'intervention lors de perturbations du langage, l'orthophoniste est un acteur de première ligne pour

accompagner les familles dans leurs pratiques de la littératie précoce. Si la recherche s'est penchée sur les programmes d'accompagnement à la littératie précoce, nous n'avons pas trouvé à ce jour dans la littérature de données sur les pratiques cliniques des orthophonistes autour de l'album jeunesse en intervention précoce.

II. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

De nombreux facteurs, qu'ils soient d'origine biologique ou environnementale, influencent le développement du langage chez l'enfant. Notamment, nous avons vu que les interactions précoces entre l'enfant et son environnement, et en particulier son parent, sont pourvues d'un fort pouvoir protecteur si leur qualité et leur quantité les rendent suffisamment riches.

De nombreuses situations quotidiennes, telles que le jeu ou les routines, sont propices à ces interactions. En particulier, le contexte de lecture partagée a été mis en évidence par la littérature comme offrant aux parents le plus d'opportunités de soutenir le développement du langage et de la littératie chez leur enfant. Néanmoins, malgré l'incitation d'experts et les recommandations issues de la littérature scientifique concernant les pratiques de littératie précoce (Commission des 1000 premiers jours, 2020; Council on Early Childhood, 2014; Towell et al., 2021), de nombreuses familles n'utilisent pas l'album jeunesse au quotidien.

Ainsi, divers programmes de prévention précoce et de promotion sur ce sujet se sont développés. Des études montrent leur efficacité, avec des résultats significatifs sur le développement du langage de l'enfant et sur les interactions précoces (American Academy of Pediatrics, 2014; Canfield et al., 2020; Guevara, 2020). L'impact est d'autant plus important si l'accompagnement est prodigué par un professionnel de santé. Du fait de leur implication essentielle dans la prévention, le dépistage et l'intervention lors de perturbations du langage, les orthophonistes se situent en première ligne pour accompagner les familles autour du livre et de la littératie précoce.

L'expertise des orthophonistes sur l'album jeunesse et la place qu'il occupe dans la promotion de la littératie lors de la prise en soins précoce en langage oral n'ont, à notre connaissance, pas encore été abordées à ce jour par la littérature. Les données présentées et nos réflexions nous ont conduits aux problématiques suivantes :

- Quelles sont les connaissances des orthophonistes concernant l'album jeunesse ?
- Quelle place l'album jeunesse occupe-t-il dans la promotion de la lecture partagée et dans l'accompagnement parental lors de la prise en soins précoce en langage oral ?

Comment est-il utilisé en pratique clinique dans la promotion de la littératie précoce ?

L'objectif de notre étude est de connaître et définir les pratiques orthophoniques actuelles autour de l'album jeunesse et de la promotion des comportements de littératie précoce en prise en soins précoces, afin de réfléchir aux moyens de contribuer à leur ajustement.

HYPOTHÈSE PRINCIPALE

Les moyens mis en œuvre par les orthophonistes pour encourager les pratiques de littératie précoce au travers de l'album jeunesse diffèrent des éléments énoncés dans la littérature, ce qui pourrait s'expliquer par un manque de connaissances ainsi que par des limites liées à l'utilisation de l'album.

Pour répondre à notre hypothèse principale, nous établissons les cinq hypothèses attenantes à l'hypothèse générale suivantes :

H1 : Les pratiques familiales autour de l'album jeunesse sont peu explorées par les orthophonistes lors de la prise en soins précoces en langage oral.

H2 : Les orthophonistes font part de l'existence de freins importants à l'utilisation de l'album en prise en soins précoces, lors de l'accompagnement des parents comme lors du prêt d'albums.

H3 : Les orthophonistes ont peu recours au prêt d'albums lors de la prise en soins précoces en langage oral.

H4 : Les orthophonistes ne s'appuient pas sur des stratégies d'entraînement parental montrées comme efficaces afin d'accompagner les parents dans leur utilisation du livre.

H5 : Les professionnels de notre étude expriment un désir d'information concernant l'album jeunesse dans la prise en soins précoces en langage oral, afin de gagner en expertise.

III. MATÉRIEL ET MÉTHODE

3.1. Population d'étude

Notre étude est menée auprès de l'ensemble des orthophonistes diplômés, exerçant en France au moment de l'étude. Les critères d'inclusion de la population de l'étude sont les suivants :

- Être diplômé du certificat de capacité en orthophonie ou de tout titre autorisant d'exercer en tant qu'orthophoniste en France, quel que soit le mode d'exercice (libéral, salarial ou mixte)
- Prendre en soins des enfants entre 0 et 3 ans pour des difficultés d'acquisition du langage oral

Afin que nos résultats reflètent au mieux les pratiques des orthophonistes en France, nous avons exclu de l'enquête les praticiens exerçant à l'étranger (hors France métropolitaine ou d'outre-mer).

3.2. Méthode

3.2.1. Choix du questionnaire

Nous nous sommes appuyés sur l'ouvrage *Méthodologie du recueil d'informations* (De Ketele & Roegiers, 2009) pour établir notre méthode de recueil d'informations.

L'objectif premier de cette étude est le recueil transversal des données, dans un échantillon de la population, sur les pratiques orthophoniques quant à l'utilisation de l'album jeunesse en prise en soins précoce. L'analyse des caractéristiques des différents moyens de recueil d'informations disponibles au regard de cet objectif nous a permis de sélectionner la méthode la plus adaptée. La méthode de recueil par questionnaire, sous la forme d'un questionnaire d'enquête, nous a paru la plus pertinente. En effet, de par ses spécificités, le questionnaire permet un accès relativement large dans l'espace. De plus, sa communication rapide et indirecte via une interface facilite sa diffusion à un grand nombre de sujets.

3.2.2. Elaboration et validation du questionnaire

L'élaboration du questionnaire a suivi la démarche de rédaction proposée par Bouletreau et al. (1999).

Afin de mieux définir les éléments que nous souhaitons recueillir et avoir un reflet précis des pratiques orthophoniques actuelles, la conception de notre questionnaire a été précédée de la définition de nos hypothèses et objectifs.

Le vocabulaire employé, la formulation et l'ordre des questions, tout comme leur présentation, ont été réfléchis afin de rendre la complétion du questionnaire fluide et agréable. De cette manière, nous avons aussi cherché à limiter les biais.

Avant sa publication officielle, le questionnaire a été jugé et testé en septembre 2022 par quatre orthophonistes respectant les critères d'inclusion de l'étude. Afin que notre questionnaire soit adapté à la pratique du plus grand nombre, nous avons choisi deux orthophonistes formés à l'utilisation des albums jeunesse, les deux autres ne les intégrant pas spécifiquement dans leur pratique orthophonique. Ce pré-test nous a permis d'obtenir une appréciation subjective en ce qui concerne la pertinence et la sensibilité des items. À l'aide de ces retours, nous avons réajusté certains items et estimé le temps global de complétion.

3.2.3. Diffusion du questionnaire

La diffusion s'est déroulée d'octobre 2022 à janvier 2023. L'enquête a été diffusée aux orthophonistes via un lien *Google Form*. Ainsi, le questionnaire était informatisé et auto-administré.

Les sujets ont été impliqués dans l'étude de différentes manières. Les orthophonistes ont été recrutés via le réseau social Facebook par le biais de groupes d'échanges entre professionnels. De même, le questionnaire a été diffusé aux membres de plusieurs associations de prévention en orthophonie (ex : APOH, AHLPIO...) ainsi qu'aux adhérents de la Fédération des Orthophonistes de France (FOF). Finalement, des orthophonistes ont été personnellement sollicités par mail afin de participer à l'étude et de partager le questionnaire à leur entourage professionnel.

3.3. Matériel : contenu et choix des items

Notre questionnaire (*Annexe 1*), d'une durée estimée à une vingtaine de minutes, est composé de 41 questions. Elles sont réparties dans les catégories suivantes :

a) *Généralités* (questions 1 à 8) : ces questions permettent de collecter les données dans le but de caractériser l'échantillon. Sont notamment incluses des questions concernant : l'âge, le sexe, le type et le nombre d'années d'exercice, le pays de formation et si une formation sur l'album de jeunesse a été suivie.

b) *Informations sur votre pratique* (questions 9 et 10) : à travers ces questions, l'objectif est de collecter des données sur la place occupée par l'intervention précoce dans les pratiques des orthophonistes participant à l'étude

c) *Utilisation de l'album jeunesse* (questions 11 à 27) : ces questions visent à établir une description complète de la façon dont les répondants utilisent l'album jeunesse dans leur pratique, en ciblant plus particulièrement les patients ayant entre 0 et 3 ans et leurs parents. Une définition de l'album de jeunesse a été présentée au début de la rubrique pour éviter un biais de compréhension. Nous avons élaboré nos questions concernant l'accompagnement des parents dans leur utilisation de l'album à partir du modèle TMCR (Roberts et al., 2014). Fondé sur les méthodes d'enseignement de l'adulte apprenant, il a été prouvé comme efficace dans l'entraînement parental à la mise en place de stratégies d'enrichissement du milieu (Kaiser & Roberts, 2013). Il se découpe en quatre temps :

- Teach : temps d'explications, de descriptions et d'informations sur les stratégies transmises
- Model : temps durant lequel le thérapeute montre la mise en œuvre des stratégies lors des interactions avec l'enfant
- Coach : temps durant lequel le thérapeute accompagne le parent dans ces premiers essais d'application des stratégies avec son enfant
- Review : discussion autour des ressentis du parent, ses difficultés et ses réussites

Étaient classés dans cette catégorie les items suivants : contexte et fréquence d'utilisation et de prêt de l'album jeunesse, caractéristiques du public-cible, questionnement et accompagnement des parents dans leurs comportements de littératie précoce et de lecture partagée.

d) *Votre expertise sur les albums jeunesse* (questions 27 à 35) : à travers ces questions, notre objectif est de déterminer les critères utilisés par les orthophonistes et leur sentiment de compétence concernant le choix des albums.

e) *Quizz à visée informative* (questions A à F) : le quizz en fin de questionnaire est destiné à l'information des orthophonistes. Les six questions ont été élaborées à partir de statistiques et conclusions d'études scientifiques (Clemens & Kegel, 2021; Gibbard et al., 2004; Korat et al., 2013; Logan et al., 2019). Ce quizz nous permet en même temps d'apprécier les connaissances des participants sur la littérature partagée, au regard des données issues de la littérature internationale. Les orthophonistes avaient accès aux réponses correctes à la fin du questionnaire.

Afin d'optimiser le temps de remplissage et d'avoir des réponses comparables et ciblées, des réponses fermées, dichotomiques ou à choix multiples, ont préférentiellement été utilisées. Le positionnement sous forme d'échelle de Likert a été privilégié. Néanmoins, certaines questions prenaient la forme de questions semi-ouvertes avec un choix multiple et une case "autre" offrant la possibilité aux répondants d'ajouter un commentaire et de préciser leur réponse au besoin. Plusieurs questions ouvertes, à réponse rédactionnelle courte, ont été proposées pour obtenir des avis plus personnels.

3.4. Analyse statistique et traitement des données

L'ensemble des données recueillies a été extrait sous fichier Excel afin d'en faciliter la lecture et le traitement statistique. Une première analyse a été réalisée afin de vérifier la représentativité de l'échantillon.

Les réponses au questionnaire ont été analysées selon une approche qualitative puis descriptive. Un premier tri à plat a été effectué afin d'obtenir le pourcentage de réponses par item. Puis, un traitement par tri croisé a ensuite été appliqué afin de mettre en relation différentes questions grâce à un critère supplémentaire. Les résultats ont été résumés sous forme de représentations graphiques et de tableaux.

Les questions fermées ont été analysées de façon quantitative et statistique :

- Le test de différence de proportion a été choisi pour vérifier la représentativité de l'échantillon par rapport à la population des orthophonistes en France

- Le test du Chi-carré a permis de tester la similarité des distributions lorsque plusieurs groupes étaient identifiés, lorsque les classes étaient catégorielles.
- Le test de Mann-Whitney a été utilisé pour l'analyse statistique des questions sous forme d'échelle de Likert, quand les données n'étaient pas paramétriques.

Les résultats aux analyses statistiques inférentielles ont été reportés en indiquant la statistique de test et la p-valeur. Cette dernière a été considérée comme significative lorsque sa valeur était inférieure à la valeur-seuil $p=0,05$.

Les réponses aux questions ouvertes ont été traitées de manière qualitative. Dans un premier temps, elles ont été nettoyées pour corriger les fautes d'orthographe et les abréviations. Elles ont ensuite été traitées par analyse lexicale. Ainsi, nous avons procédé à une lexicométrie et déterminé le nombre d'occurrences de chaque mot ou *cluster* de mots. De cette manière, nous avons effectué un traitement objectif et riche d'informations. Des nuages de mots ont été utilisés pour visualiser le contenu des réponses. Toutefois, pour obtenir des résultats synthétiques et facilement exploitables, nous avons réalisé un traitement par post-codage. Pour chaque question, nous avons défini des catégories et regroupé les réponses proches. Les thèmes-clés abordés pour chaque question ont ainsi été mis en évidence. Les questions semi-ouvertes ont été analysées de façon qualitative et quantitative.

Lors du traitement des résultats, les sujets ont été répartis dans différents groupes selon plusieurs critères. Le critère *formation* distinguait les orthophonistes ayant suivi une formation sur l'album jeunesse et ceux non formés. Le critère *pratique de l'intervention précoce* a opposé les orthophonistes dont les enfants de moins de 3 ans constituaient plus de la moitié de leur patientèle des autres.

IV. RÉSULTATS

4.1. Présentation de la population

Nous avons obtenu un total de 186 réponses au questionnaire. 13 réponses n'ont pas pu être comptabilisées car elles ne respectaient pas les critères d'inclusion et d'exclusion de l'étude. Nous avons ainsi obtenu un échantillon de 173 orthophonistes.

4.1.1. Répartition de l'échantillon par sexe

Les répondants au questionnaire sont majoritairement des femmes. Seulement 1% des orthophonistes interrogés sont des hommes (*Figure 1*). Selon la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des statistiques (DREES), au 1er janvier 2022, 96,91% des orthophonistes en France sont des femmes (DREES, 2022). Le test de différence de proportion ne montre pas de différence significative dans la répartition par sexe des répondants au questionnaire par rapport à celle des orthophonistes en France ($p = 0,1125$). **Nous pouvons donc considérer l'échantillon obtenu comme représentatif en termes de répartition des sexes des orthophonistes en France.**

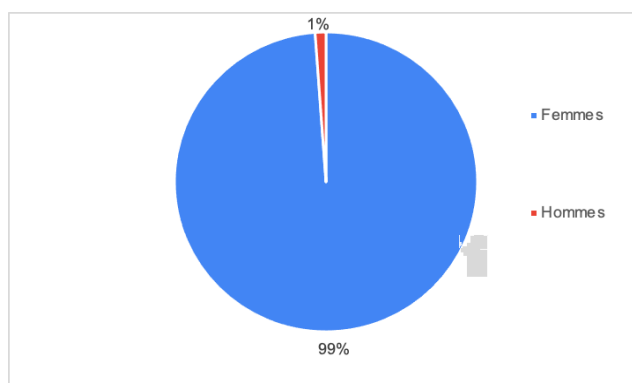


Figure 1 - Répartition des orthophonistes par sexe (question n°2)

4.1.2. Répartition de l'échantillon par tranches d'âge

Nous observons une répartition non homogène des répondants dans les différentes classes d'âge (*Figure 2*). En effet, les orthophonistes de 31 à 40 ans et de 41 à 50 ans sont sur-représentés : ils constituent plus de 60% des répondants, soit 111 orthophonistes. Selon les chiffres issus de la DREES, au 1er janvier 2022, la moyenne d'âge des orthophonistes en France était de 40,3 ans pour l'ensemble de la profession (DREES,

2022). De même, ces derniers débutent en général leur activité professionnelle entre 30 et 34 ans (Fédération Nationale des Orthophonistes [FNO], 2019). Ces données peuvent expliquer pourquoi la majorité des répondants ont entre 31 et 50 ans.

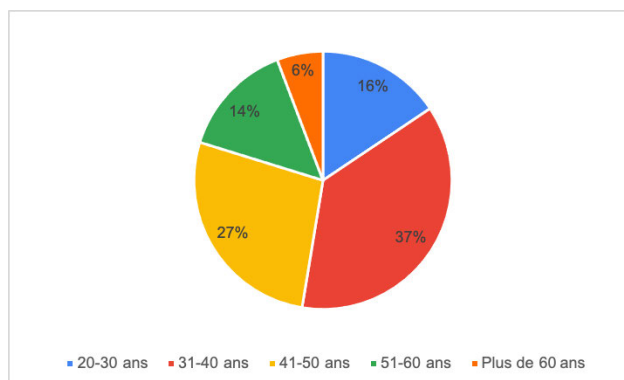


Figure 2 - Répartition des orthophonistes par tranches d'âge (question n°3)

4.1.3. Répartition de l'échantillon selon les caractéristiques de leur exercice professionnel

Nous retrouvons une répartition plutôt équilibrée des orthophonistes selon le nombre d'années de pratique professionnelle (Figure 3). 31% d'entre eux exercent depuis moins de 10 ans, 36% ont entre 10 et 20 ans d'expérience professionnelle et 33% plus de 20 ans.

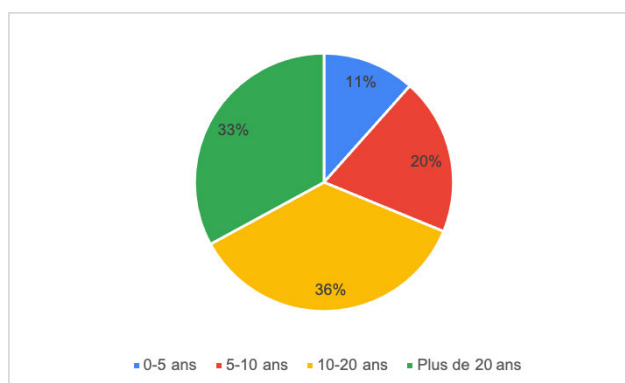


Figure 3 - Répartition des orthophonistes par nombre d'années de pratique professionnelle (question n°5)

76% des professionnels interrogés ont un mode d'exercice libéral, tandis que le quart restant se répartit entre un exercice salarial (15%), un exercice mixte (8%) et un autre mode d'exercice (1%) (Figure 4).

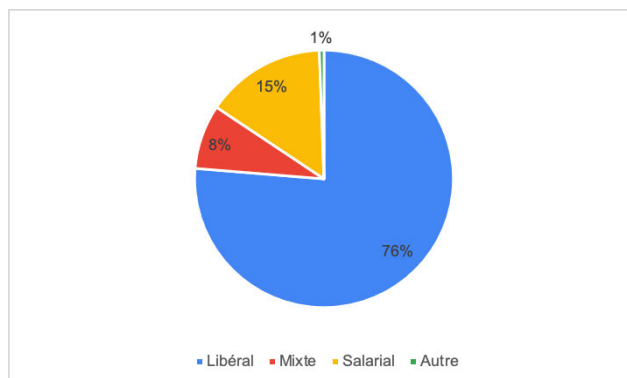


Figure 4 - Répartition des orthophonistes par mode d'exercice (question n°4)

En France, 85,33% des orthophonistes ont une activité libérale ou mixte, contre 14,67% avec un poste salarié (DREES, 2022). Afin de réaliser le test de proportion, nous avons exclu la réponse “Autre”, qui ne correspond pas à un mode d'exercice professionnel reconnu. Le test de différence de proportion ne montre pas de différence significative dans la répartition par mode d'exercice des répondants au questionnaire par rapport à cette proportion ($p = 0,6221$). **Nous pouvons donc considérer l'échantillon obtenu comme représentatif en ce qui concerne le mode d'exercice professionnel.**

Au sein de l'échantillon, 86% ont obtenu leur diplôme dans un centre de formation en France, les autres répondants étant tous diplômés de Belgique (Figure 5).

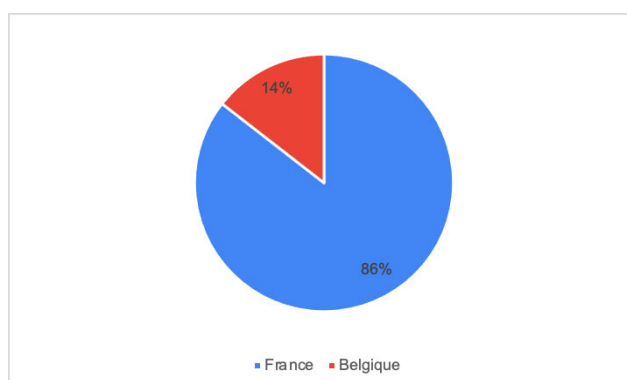


Figure 5 - Répartition des orthophonistes selon le pays d'obtention du diplôme (question n°6)

Nous avons voulu connaître le nombre de participants ayant suivi une formation concernant l'album jeunesse. La répartition des réponses des orthophonistes n'est pas homogène. En effet, 11% des personnes sondées ont suivi une formation spécifique autour des albums de jeunesse (*Figure 6*). Parmi les orthophonistes dont les enfants de moins de 3 ans constituent plus de la moitié de leur patientèle, seulement deux sont formés en littérature jeunesse.

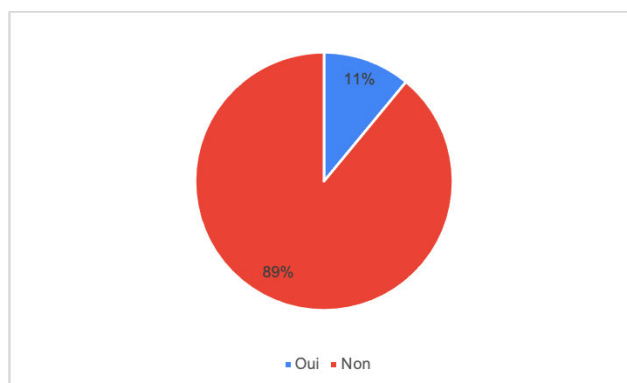


Figure 6 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur participation à une formation autour de l'album jeunesse (question n°7)

Une question ouverte nous a permis d'interroger les orthophonistes sur le type de formation suivie. Un traitement par post-codage nous a permis de regrouper les réponses dans trois catégories (*Figure 7*). Majoritairement, les orthophonistes ont suivi des formations privées ou continues, dispensées par différents intervenants (Salon du livre jeunesse, Mme D.Rateau, Mme M.Brignone, CEMEA...). 3 déclarent avoir participé à un séminaire ou une rencontre autour de l'album jeunesse ; 1 évoque avoir suivi un *Massive Open Online Course* (MOOC). 3 orthophonistes ont précisé que leur formation portait sur la lecture interactive enrichie. Seulement 2 orthophonistes évoquent une formation suivie sur internet.

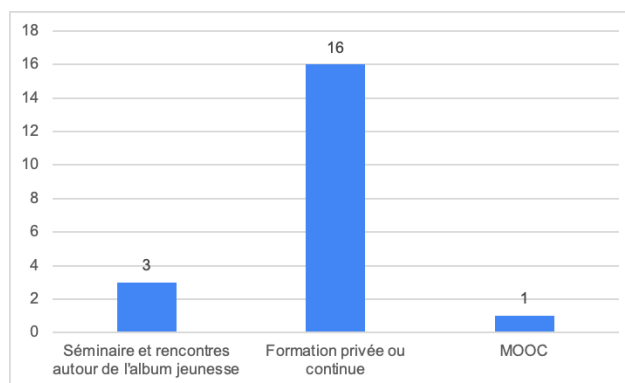


Figure 7 - Types de formations à propos de l'album jeunesse réalisées par les participants (question n°8)

4.2. Informations sur votre pratique

Dans un second temps, notre intérêt s'est porté sur la pratique de l'intervention précoce par les orthophonistes sondés. À ce propos, nous avons voulu connaître le pourcentage de patients de moins de 3 ans pris en soins. Les résultats obtenus montrent que ces patients représentent moins de 25% de la patientèle globale chez 75% des répondants (Figure 8). À l'opposé, ils constituent 50 à 75% de la patientèle chez 2,89% d'entre eux et ce chiffre tombe à 1,73% pour une patientèle composée au trois-quarts d'enfants de moins de 3 ans. **Ceci montre que la prise en soins précoce en langage oral est une pratique peu courante.**

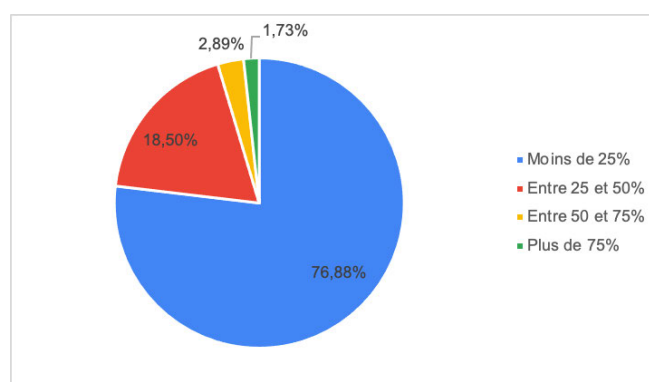


Figure 8 - Répartition des orthophonistes en fonction de la proportion d'enfants entre 0 et 3 ans pris en soins (question n°9)

Concernant les enfants de 0 à 3 ans, près de 50% des orthophonistes prennent systématiquement les parents en séance avec l'enfant et ils sont 21% à recevoir plus de 75% d'entre eux (Figure 9). Ils ne sont que 4% à ne pas prendre les parents en séance

avec l'enfant. Les résultats montrent donc que les orthophonistes attribuent aux parents une place particulière lors de la prise en soins précoce.

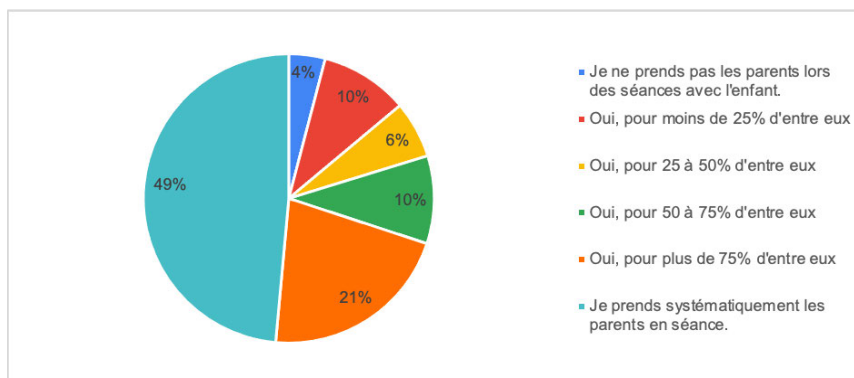


Figure 9 - Répartition des orthophonistes en fonction du pourcentage de parents d'enfants de moins de 3 ans présents en séance avec l'enfant (question n°10)

4.3. Votre utilisation de l'album jeunesse

Nous avons demandé aux orthophonistes la fréquence à laquelle ils utilisent les albums jeunesse dans leur pratique. La quantification des réponses montre que les albums sont un support fréquemment utilisé par près de 80% des orthophonistes. Effectivement, ils sont 36,99% à avoir répondu « souvent » et 42,77% « toujours » (Figure 10.). Le test du Chi-carré met en évidence une différence significative dans l'utilisation de l'album entre les orthophonistes non formés et ceux qui ont suivi une formation autour de ce support ($\chi^2 = 11,807$; $p=0,008$). Ces derniers se servent en moyenne plus fréquemment du livre en séance que leurs collègues non formés.

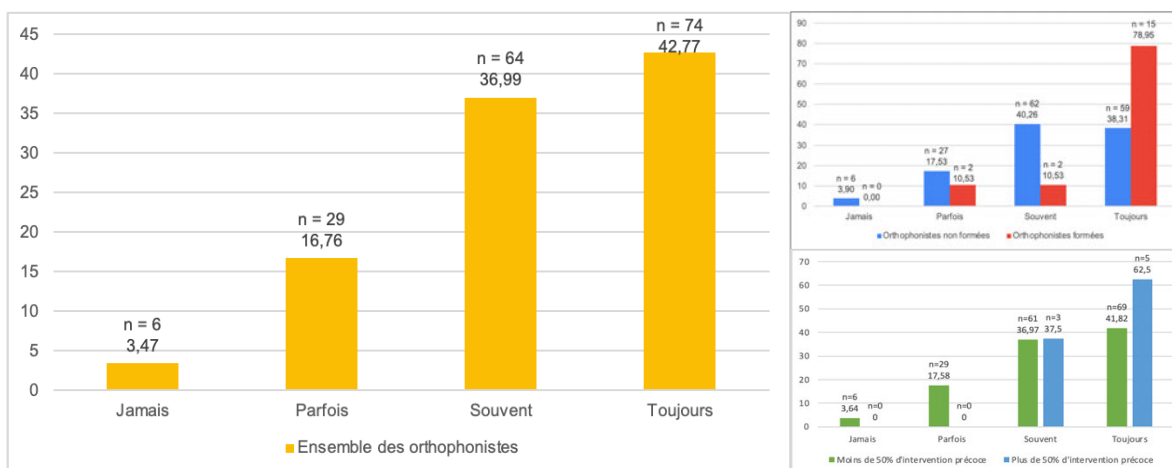


Figure 10 - Fréquence d'utilisation des albums par les orthophonistes (en %) (question n°11)

L'observation des données révèle aussi que la totalité des professionnels réalisant des interventions précoces pour plus de 50% de leur patientèle (8 répondants) ont répondu « souvent » ou « toujours » (Figure 8.). L'utilisation du test du Chi-carré a permis de mettre en évidence une différence statistiquement significative par rapport aux orthophonistes prenant moins en soins des enfants de 0 à 3 ans ($\text{Chi}^2 = 8,889$; $p = 0,0308$). **Les orthophonistes plus familiers avec l'intervention précoce auraient donc plus tendance à recourir à l'album en séance.**

Les orthophonistes ont également dû donner des précisions sur la patientèle auprès de laquelle ils utilisent les albums. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à l'âge de ces patients (Figure 11.). D'un point de vue qualitatif, la répartition des orthophonistes entre les différentes classes n'est pas homogène. **Les résultats obtenus montrent que les livres sont majoritairement proposés aux enfants de moins de 6 ans, puis de moins en moins à mesure que l'enfant grandit.** Le test du Chi-carré ne met pas en évidence de différence entre les orthophonistes formés et non-formés ($\text{Chi}^2 = 3,615$; $p = 0,306$). Quel que soit l'âge de l'enfant, la pratique est similaire dans les deux populations. Il en est de même en ce qui concerne les orthophonistes prenant fréquemment en soins des enfants de moins de 3 ans et les autres ($\text{Chi}^2 = 0,741$; $p = 0,864$).

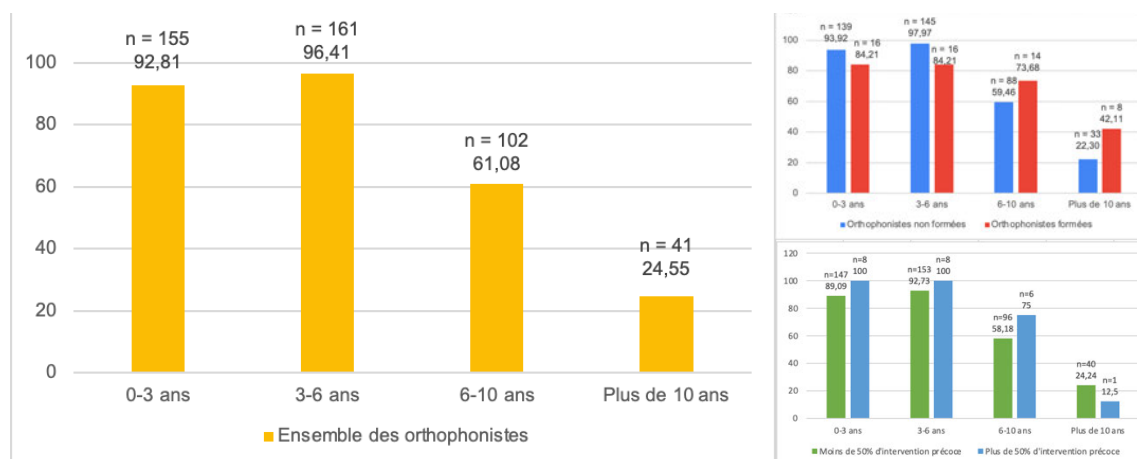


Figure 11 - Utilisation de l'album jeunesse par les orthophonistes en fonction de l'âge du patient (en %) (question n°12)

En croisant l'âge des patients et la fréquence à laquelle les orthophonistes ont recours au livre dans leur pratique, le test du Chi-carré ne permet pas de mettre en

évidence une différence significative entre les répartitions des trois groupes ($\text{Chi}^2 = 3,396$; $p = 0,758$). **Quelle que soit la fréquence d'utilisation de l'album en séance, les orthophonistes le proposent en proportion équivalente à chaque tranche d'âge.** L'étude qualitative du graphique montre une nouvelle fois que ce support est choisi plus souvent pour les enfants de moins de 6 ans que pour les enfants plus âgés (*Figure 12*).

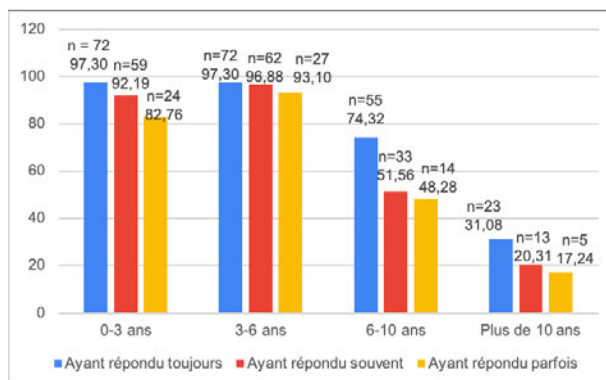


Figure 12 - Relation entre la fréquence d'utilisation de l'album jeunesse par les orthophonistes et l'âge du patient (en %)

Par la suite, nous avons voulu connaître la pathologie et/ou les difficultés des patients avec lesquels les répondants utilisent l'album. La question étant ouverte, les réponses ont été représentées sous la forme d'un nuage de mots (*Illustration 2*).

| | |
|--|----|
| Autres troubles du neuro-développement* | 56 |
| Handicap et syndromes | 52 |
| Prise en charge précoce | 20 |
| Toutes pathologies | 17 |
| Oralité alimentaire | 5 |
| Troubles d'origines neurologiques | 5 |
| Troubles oro-myo-faciaux | 2 |
| Difficultés d'organisation temporelle | 1 |
| Bilinguisme | 1 |
| Prématurité | 1 |
| Dysarthrie | 1 |

*L'inclusion des termes a été faite en fonction de la classification du DSM-5 (American Psychiatric Association, 2016).

Une question portait sur la prise en compte du niveau socio-culturel (NSC) des patients dans l'utilisation de l'album. **D'un point de vue qualitatif, les orthophonistes ont majoritairement tendance à ne pas le prendre en compte puisqu'ils sont 85,63% à avoir sélectionné cette réponse.** Seulement 16,77% l'utilisent essentiellement quand le NSC est bas (*Figure 13*). Deux orthophonistes précisent l'utiliser avec tous mais insister auprès des patients avec un faible NSC.

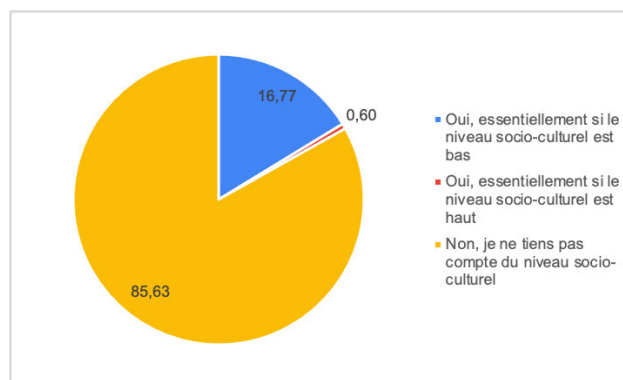


Figure 13 - Prise en compte du NSC lors de l'utilisation de l'album par les orthophonistes (en %)

De même, le nombre de langues parlées par l'enfant n'est pas pris en compte par la quasi-totalité des orthophonistes quand il s'agit d'utiliser un album (Figure 14.). Néanmoins, 3 répondants précisent adapter les supports aux patients plurilingues, du point de vue de la langue de l'album ou des éléments culturels auxquels il fait référence. Ceci pourrait être considéré comme une manière de prendre en compte le plurilinguisme du patient et de sa famille.

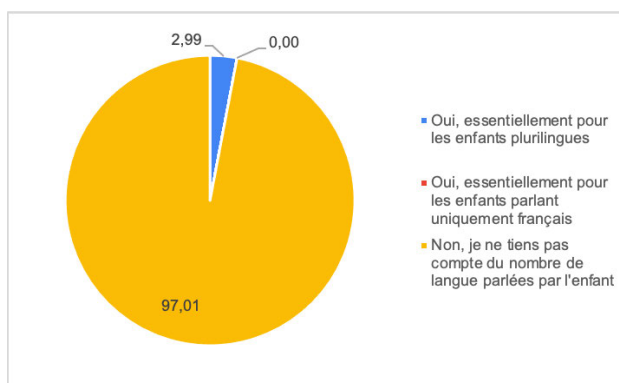


Figure 14 - Prise en compte du multilinguisme lors de l'utilisation de l'album par les orthophonistes (en %)

À propos de la prise en compte du NSC et du nombre de langues parlées par l'enfant dans la décision d'utiliser l'album en prise en soins, les choix réalisés sont personnels pour 57,58% des orthophonistes. A contrario, 42,42% d'entre eux disent que leur pratique dépend des caractéristiques propres à leur patientèle (Figure 15.). Même si une tendance se dessine, le faible écart entre les réponses ne nous permet pas de tirer de conclusions précises.

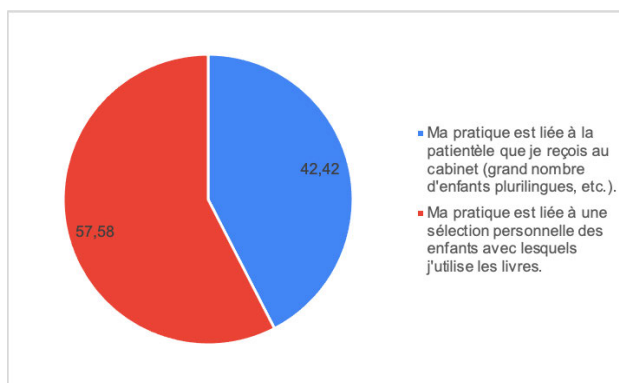


Figure 15 - Utilisation de l'album : choix personnel ou lié à ma patientèle ? (en %)

Le contexte dans lequel l’album jeunesse est utilisé au cours de la séance a fait le sujet d’une question dont les résultats sont représentés dans la *Figure 16*. **Qualitativement, nous remarquons que les orthophonistes utilisent préférentiellement l’album jeunesse comme support lors de séance individuelle ainsi qu’en accompagnement et partenariat parental, les autres utilisations étant nettement moins importantes.**

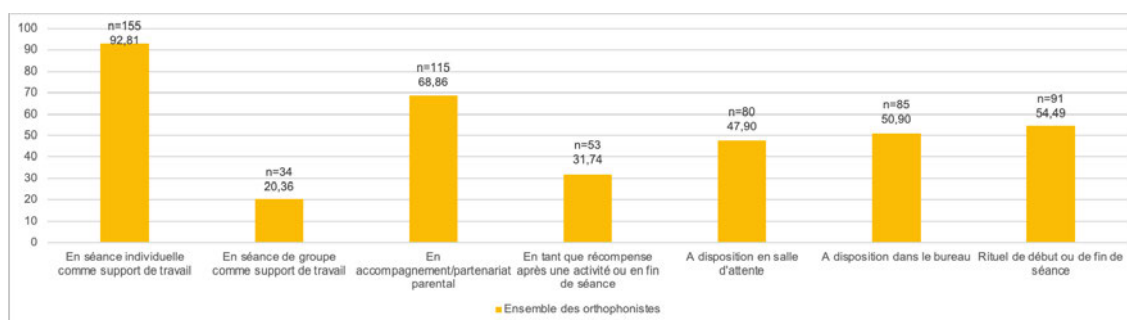


Figure 16 – Contexte d’utilisation de l’album jeunesse par les orthophonistes (en %) (question n°14)

Certains orthophonistes ont complété leur réponse. Une personne évoque l’utilisation de l’album jeunesse dans le cadre de groupes de littérature interactive. Deux autres précisent que les livres ont été retirés de la salle d’attente depuis la COVID-19.

Les participants ont ensuite été questionnés sur le recours au prêt d’album au cours du dernier mois (*Figure 17*). D’après les résultats, ils sont une forte proportion (43,35%) à ne pas avoir proposé à leurs patients de ramener un livre à la maison au cours des trente derniers jours. **Le prêt d’album est donc une pratique peu courante.** Le test du Chi-carré ne met pas en évidence de différence significative entre les orthophonistes formés et non formés ($\text{Chi}^2 = 0,437$; $p = 0,605$), ni entre ceux prenant fréquemment en soins des enfants de moins de 3 ans et les autres ($\text{Chi}^2 = 0,151$; $p = 0,697$).

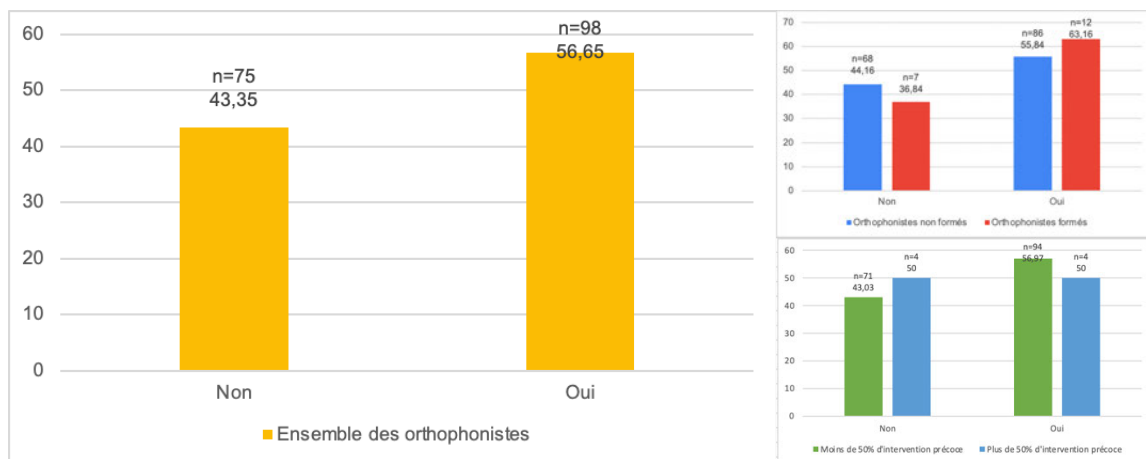


Figure 17 - Pratique du prêt d'albums par les orthophonistes (en %) (question n°15)

Parmi les participants ayant répondu “oui” quant au recours au prêt, les résultats mettent en évidence une disparité dans la pratique en fonction de l’âge de l’enfant. **L’analyse des résultats montre que le prêt est moins fréquent auprès des enfants de moins de 3 ans (56,12%), par rapport aux autres classes d’âge (Figure 18).** Ce pourcentage tombe à 31,79% si l’on considère l’ensemble des répondants au questionnaire. La distribution n’est pas identique entre les deux groupes d’orthophonistes. Néanmoins, le test du Chi-carré ne met pas en évidence de différence significative entre les orthophonistes formés et non-formés ($\text{Chi}^2 = 2,154$; $p = 0,341$), ni entre les orthophonistes faisant beaucoup d’intervention précoce et les autres ($\text{Chi}^2 = 2,989$; $p = 0,224$).

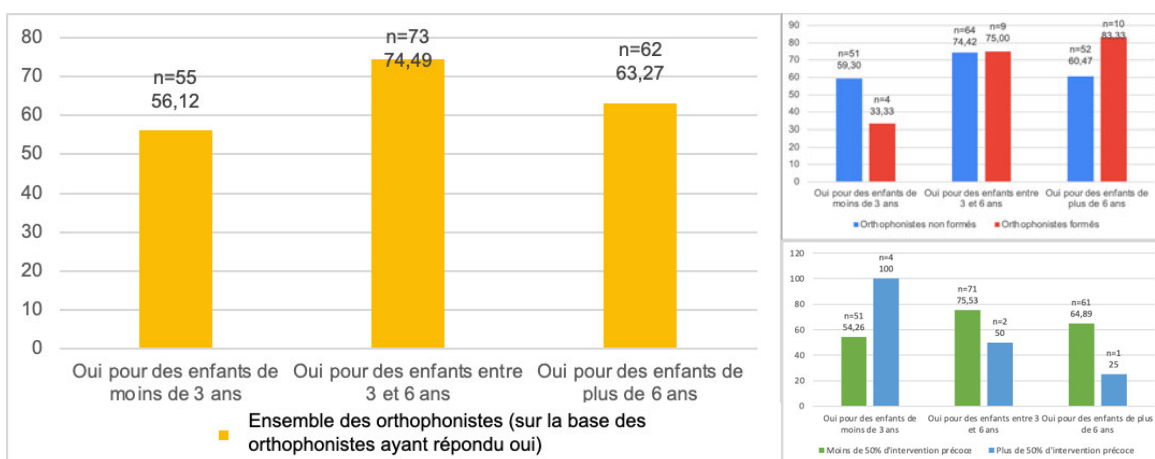


Figure 18 - Pratique du prêt d'album en fonction de l'âge du patient par les orthophonistes (en %)

En ce qui concerne la fréquence du prêt d'albums, nous constatons une hétérogénéité dans les réponses. **Le patient est amené à emprunter un album de temps en temps chez la majeure partie des orthophonistes (Figure 19).** Le test du Chi-carré ne met pas en évidence de différence significative entre les orthophonistes, quel que soit leur degré de formation ($\text{Chi}^2 = 5,208$; $p = 0,267$) ou la propension à prendre en soins de très jeunes enfants ($\text{Chi}^2 = 5,991$; $p = 0,199$).

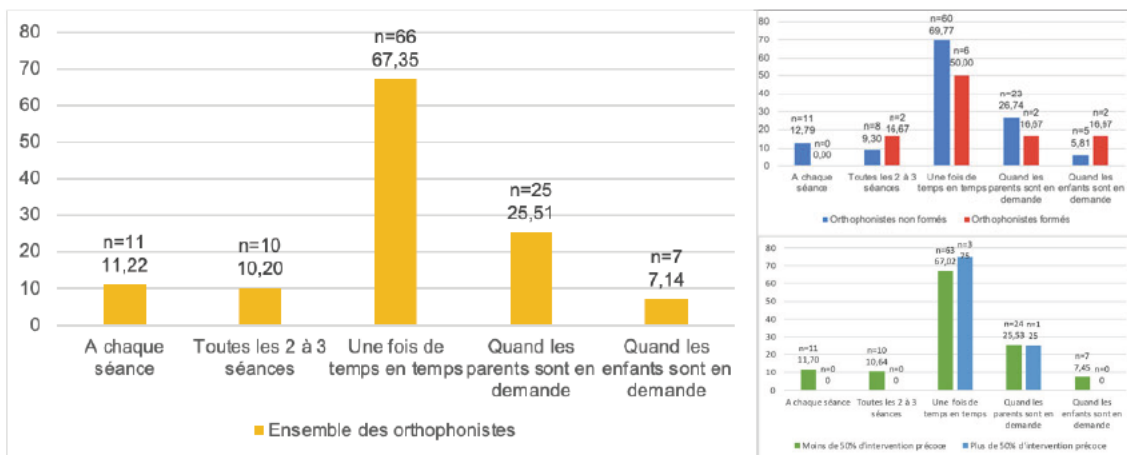


Figure 19 - Fréquence du prêt d'albums par les orthophonistes (en %) (question n°16)

Les mêmes observations dans la distribution peuvent être observées si nous ne considérons que le prêt d'album aux enfants de moins de 3 ans (Figure 20).

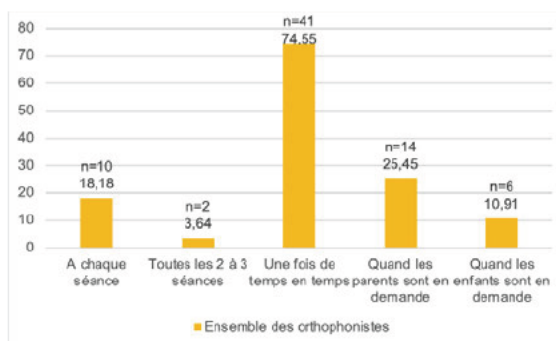


Figure 20 - Fréquence du prêt d'albums aux enfants de moins de 3 ans par les orthophonistes (en %)

Certains répondants ont mis en avant des facteurs influençant la fréquence du recours au prêt d'albums dans leur pratique comme la pathologie de l'enfant (cité 1), la présence de livres dans l'environnement familial (cité 1) ou les mesures COVID (cité 2 fois). 4 orthophonistes expliquent mettre des livres à disposition des patients sous la forme

d'une boîte à livres ou d'une bibliothèque participative. L'ensemble de ces résultats nous permet de considérer le prêt d'album comme peu mis en place par les orthophonistes.

Plusieurs questions portaient sur l'intérêt porté par les orthophonistes sur les pratiques de littératie familiale précoce. À ce sujet, nous avons tout d'abord demandé aux orthophonistes s'ils portaient leur attention sur les pratiques autour du livre à la maison. **Qualitativement, une hétérogénéité dans la distribution est notable et révèle que la majorité des professionnels pense toujours s'y intéresser lors des échanges avec les parents.** En effet, ils sont au total 75, soit 43%, à avoir choisi cette réponse ; 49 orthophonistes s'y intéressent souvent (28,3%), 40 parfois (23,12%) et 9 n'abordent jamais le sujet (5,2%). Dans la mesure où le test statistique du Chi-carré ne met pas en évidence de différence significative entre les orthophonistes formés et non formés ($\chi^2 = 4,067$; $p = 0,254$), ni entre les orthophonistes habitués ou non des interventions précoces ($\chi^2 = 2,013$; $p = 0,569$), nous ne pouvons pas affirmer que l'attention pour les pratiques de littératie précoce dans les échanges avec les parents est influencée par un de ces paramètres (*Figure 21*).

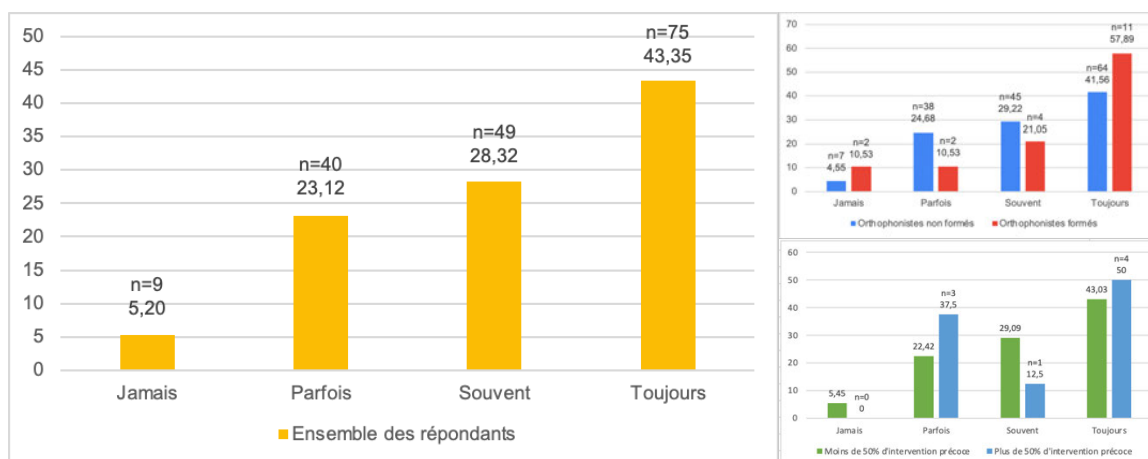


Figure 21 - Fréquence de l'attention portée par les orthophonistes aux pratiques de littératie lors d'échanges avec les parents (en %) (question n°17)

Nous avons ensuite proposé aux orthophonistes d'indiquer le ou les moments de la prise en soins durant lesquels ils abordent les pratiques de littératie précoce avec les parents. Cette question ayant été formulée de façon ouverte, nous avons représenté les réponses selon un nuage de mots (*Illustration 3*).



Illustration 3 - Nuage de mots représentant les temps de la prise en soins associés à un échange autour des pratiques de littérature précoce, en fonction de leur fréquence (question n°18)

Le traitement par post-codage (Tableau 7.) nous a permis d’avoir une vision plus synthétique des réponses données. Ainsi, les pratiques de littérature précoce sont principalement abordées lors de l’anamnèse (cité 62 fois) ou au cours du suivi (cité 61 fois). Le bilan initial (cité 51 fois) est aussi un moment privilégié des orthophonistes. À noter que 10 orthophonistes disent parler du sujet lors de l’utilisation du livre en prise en soins.

Tableau 7. Temps de la prise en soins associés à un échange autour des pratiques de littérature précoce

| Moment de la prise en soins | Pourcentage | Nombre de citations |
|-----------------------------|-------------|---------------------|
| Anamnèse | 37,80% | 62 |
| Au cours du suivi | 37,19% | 61 |
| Lors du bilan initial | 31,10% | 51 |
| Cela dépend | 14,02% | 23 |

| | | |
|---|--------|----|
| Au début du suivi | 12,19% | 20 |
| En accompagnement parental | 6,10% | 10 |
| Lors de l'utilisation du livre (séance, prêt...) | 6,10% | 10 |
| Lors de la restitution du bilan | 3,05% | 5 |
| Régulièrement | 1,22% | 2 |
| Quand l'enfant s'y intéresse | 0,61% | 1 |
| Lors du bilan de renouvellement | 0,61% | 1 |
| En cas de manque de vocabulaire | 0,61% | 1 |

Le sujet des pratiques de littératie précoce est abordé grâce à des questions le plus souvent ouvertes (89%), un répondant déclarant que cela permet d'éviter que le parent ne se sente jugé (*Figure 22*). De la même façon, la moitié des orthophonistes (53%) formulent des questions fermées pour obtenir des informations précises. Peu d'orthophonistes font appel à des grilles ou questionnaires parentaux, ou s'appuient sur des vidéos familiales.

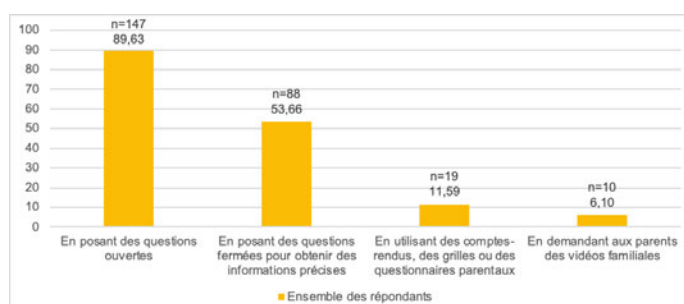


Figure 22 - Moyens utilisés par les orthophonistes pour aborder les pratiques de littératie avec les parents (en %) (question n°19)

Lors des échanges portés sur les pratiques familiales autour du livre, différents sujets peuvent être évoqués. Nous avons ainsi cherché à en connaître la teneur au travers de la question n°20 de notre questionnaire. **Les résultats obtenus témoignent de l'intérêt porté par les orthophonistes aux facteurs influençant la lecture partagée. Cependant, la disparité dans la distribution révèle que les orthophonistes**

n'accordent pas à tous la même attention, et ce malgré leur importance commune. Effectivement, les orthophonistes parlent plus fréquemment de l'intérêt et du plaisir de lecture de l'enfant (84,14%), de la présence de livres dans l'environnement familial (79,88%) ou encore de la fréquence des temps de lecture partagée (78,65%). Le test du Chi-carré met en évidence un effet statistique marginal entre les orthophonistes formés et non-formés ($\text{Chi}^2 = 16,239$; $p = 0,062$). **Les orthophonistes formés à l'album jeunesse sont proportionnellement plus nombreux à questionner les parents sur leurs pratiques personnelles et leur plaisir à la lecture, de même que sur leur fréquentation des bibliothèques, que ceux non formés (Figure 23).** Aucun effet statistique n'est cependant révélé en fonction du pourcentage d'enfants de moins de 3 ans pris en soins ($\text{Chi}^2 = 6,912$; $p = 0,646$).

D'autres éléments ont été apportés par les praticiens eux-mêmes : le niveau de lecture des familles (cité 1 fois), la qualité des livres à la maison (1). Un orthophoniste précise également adapter les éléments évoqués en fonction des familles.



Figure 23 – Facteurs influençant les pratiques de littératie évoqués par les orthophonistes avec les parents (en %) (question n°20)

Nous avons finalement demandé aux orthophonistes s'ils profitent des échanges autour des pratiques de littératie familiale avec les parents pour s'enquérir de leurs besoins de bénéficier d'informations ou d'un accompagnement quant à l'utilisation des albums. La *Figure 24*, représentant les résultats à cette question montre des distributions hétérogènes, sans différences significatives entre les populations pour le critère *formation* ($\text{Chi}^2 = 7,614$; $p = 0,107$) ou celui *pratique de l'intervention précoce* ($\text{Chi}^2 = 3,077$; $p = 0,379$). **Peu d'orthophonistes semblent s'intéresser au besoin des parents d'être accompagnés à l'utilisation de l'album : 80% de l'ensemble des répondants disent ne jamais questionner les parents sur leur volonté d'un accompagnement sur l'utilisation des livres ou ne le faire que parfois.** 13 participants n'ont pas répondu à la question.

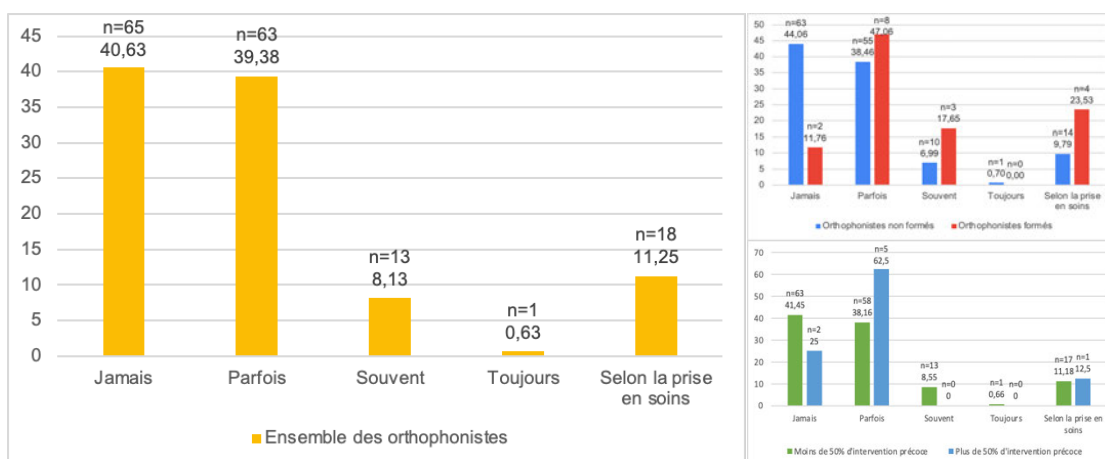


Figure 24 - Fréquence de proposition d'informations ou d'un accompagnement sur l'utilisation des livres aux parents par les orthophonistes (en %) (question n°21)

Cette partie du questionnaire traite en dernier lieu des moyens mis en œuvre par les orthophonistes, auprès des parents, pour développer l'utilisation du livre avec leur enfant.

Lorsque les orthophonistes parlent des livres, ils peuvent suggérer aux parents plusieurs moyens de les utiliser. **En moyenne, chaque orthophoniste cite 6,3 façons différentes d'exploiter un album ; seuls 2 orthophonistes n'ont coché qu'un seul item.** Parmi les manières présentées, arrivent en tête décrire les images, pointer/montrer, lire et raconter l'histoire. Les orthophonistes parlent moins du fait de mimer/imiter, de faire le lien avec les expériences de l'enfant ou d'utiliser le livre comme objet (*Figure*

25.). Le test du Chi-carré ne met pas en évidence de différence significative entre les orthophonistes formés et non-formés ($\text{Chi}^2 = 9,615$; $p = 0,293$), tout comme entre les orthophonistes intervenant fréquemment auprès de jeunes enfants et les autres ($\text{Chi}^2 = 4,795$; $p = 0,779$).

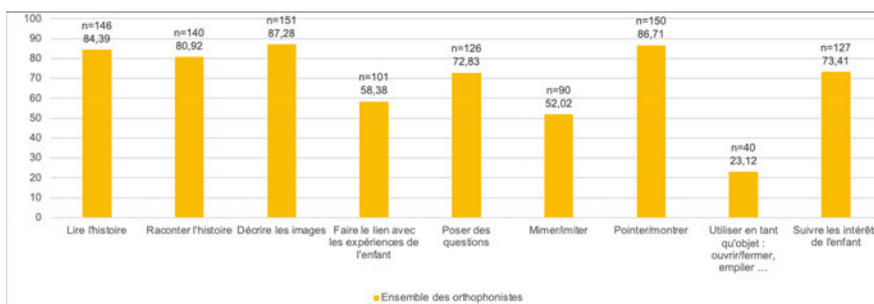


Figure 25 - Utilisations du livre présentées aux parents par les orthophonistes (en %) (question n°22)

De même, les orthophonistes ont dû mentionner la fréquence à laquelle ils ont pour habitude de mettre en lien la lecture partagée avec le développement du langage de l'enfant lorsqu'ils s'adressent aux parents. **D'après l'analyse qualitative des résultats, les trois-quarts des orthophonistes parlent souvent ou toujours aux parents des conséquences de la lecture partagée sur le langage de leur enfant.** Ils sont 17,34% à le faire parfois et 8% à ne jamais aborder le sujet (Figure 26.). Les distributions sont semblables pour les orthophonistes formés et non formés ($\text{Chi}^2 = 2,744$; $p = 0,433$), et pour les orthophonistes ayant moins de 50% d'intervention précoce et ceux en ayant plus ($\text{Chi}^2 = 6,131$; $p = 0,105$), comme le prouve les résultats non-significatifs du test du Chi-carré.

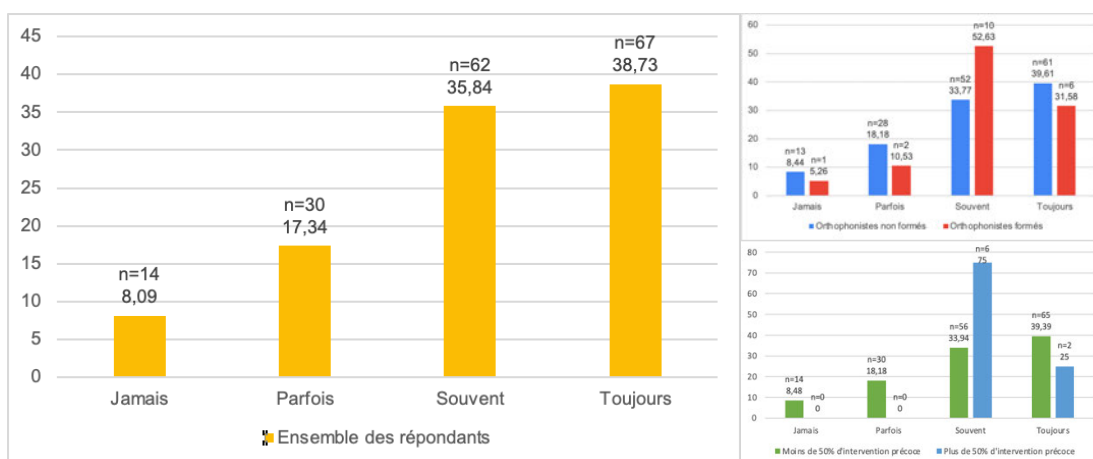


Figure 26 - Fréquence de la mise en lien de la lecture partagée avec le développement langagier par l'orthophoniste auprès des parents (en %) (question n°23)

La question n°24 portait quant à elle sur les méthodes utilisées en accompagnement parental pour développer l'utilisation du livre avec l'enfant. Les quatre stratégies du modèle TMCR (Roberts et al., 2014) ont été reformulées en adéquation avec le contexte de lecture partagée et proposées aux répondants. L'analyse statistique des distributions met en évidence une différence extrêmement significative ($\text{Chi}^2 = 100,565$; $p = 0,000$). **Les stratégies présentées ne sont pas toutes utilisées à la même fréquence, malgré leur importance respective dans l'entraînement parental à la mise en place de stratégies d'enrichissement du milieu (Figure 27.)** Ils sont 30% à estimer toujours modéliser la lecture partagée en séance, 10% à expliquer ou informer sur les stratégies d'enrichissement de la lecture partagée, 10% à faire un retour sur les expériences à la maison, et 4% à coacher les parents sur un temps de lecture. A contrario, 40,46% des répondants ne coachent jamais les parents ; aussi, ils sont 23,70% à ne jamais leur faire de retour, 13,87% à ne pas leur expliquer les impacts des stratégies de lecture et 9,83% à ne pas modéliser en séance. Seulement deux répondants ont coché "toujours" aux 4 items proposés.

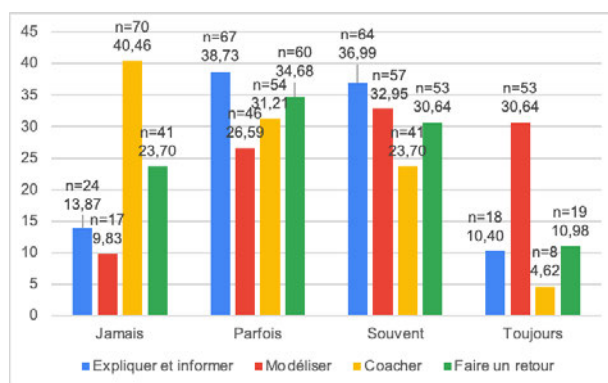


Figure 27 - Fréquence d'utilisation des stratégies du modèle TMCR en accompagnement parental pour développer l'utilisation de l'album jeunesse (en %) (question n°24)

En plus des stratégies prouvées comme efficaces et reprises dans le modèle TMCR (Roberts et al., 2014), certains orthophonistes ont précisé avoir recours à d'autres stratégies lors de l'accompagnement parental à la littératie précoce. Les items présentés dans le *Tableau 8.* correspondant aux réponses données dans la case "Autre". Les stratégies énoncées portent à la fois sur les supports utilisés (livres de la maison, album créé, livres dans plusieurs langues) et sur l'information aux parents, de façon directe ou indirecte via des affiches (renseigner sur les bibliothèques, affichage en salle d'attente).

D'autres stratégies sont également évoquées comme le fait de s'enregistrer pour les parents, de dédier un temps à l'emprunt d'albums ou d'élargir la lecture partagée à d'autres supports. Un orthophoniste explique essayer de rendre le parent acteur de la prise en soins.

Tableau 8. Autres stratégies utilisées par les orthophonistes en accompagnement parental pour développer l'utilisation de l'album jeunesse

| Autres stratégies utilisées | Nombre de citation |
|--|---------------------------|
| Renseigner sur le fonctionnement des bibliothèques et lieux où trouver des livres | 3 |
| Mise à disposition de livres et temps dédié à l'emprunt | 3 |
| Amener des livres de la maison | 2 |
| Rendre le parent acteur de la prise en soins | 2 |
| Création d'un album avec l'enfant | 1 |
| Affichage en salle d'attente | 1 |
| S'enregistrer et envoyer aux parents la vidéo | 1 |
| Utilisation d'un même livre dans deux langues différentes | 1 |
| Élargir la lecture partagée à d'autres supports | 1 |

Lors de l'analyse des résultats, nous nous sommes intéressés plus précisément à chacune des composantes du modèle TMCR afin de voir si des disparités apparaissent dans les distributions des orthophonistes formées et non formées. Les analyses statistiques ne mettent pas en évidence de différence significative entre les orthophonistes formés à l'utilisation de l'album et ceux non formés dans la fréquence du recours aux stratégies du modèle TMCR pour accompagner les parents dans leur utilisation de l'album jeunesse, excepté pour la composante *Review*. En effet, l'analyse des distributions au moyen du Chi-carré met en évidence une différence statistique significative de façon marginale

($\chi^2 = 6,627$; $p = 0,085$). Nous pouvons donc considérer que cette stratégie est plus utilisée par les orthophonistes formés que ceux non formés.

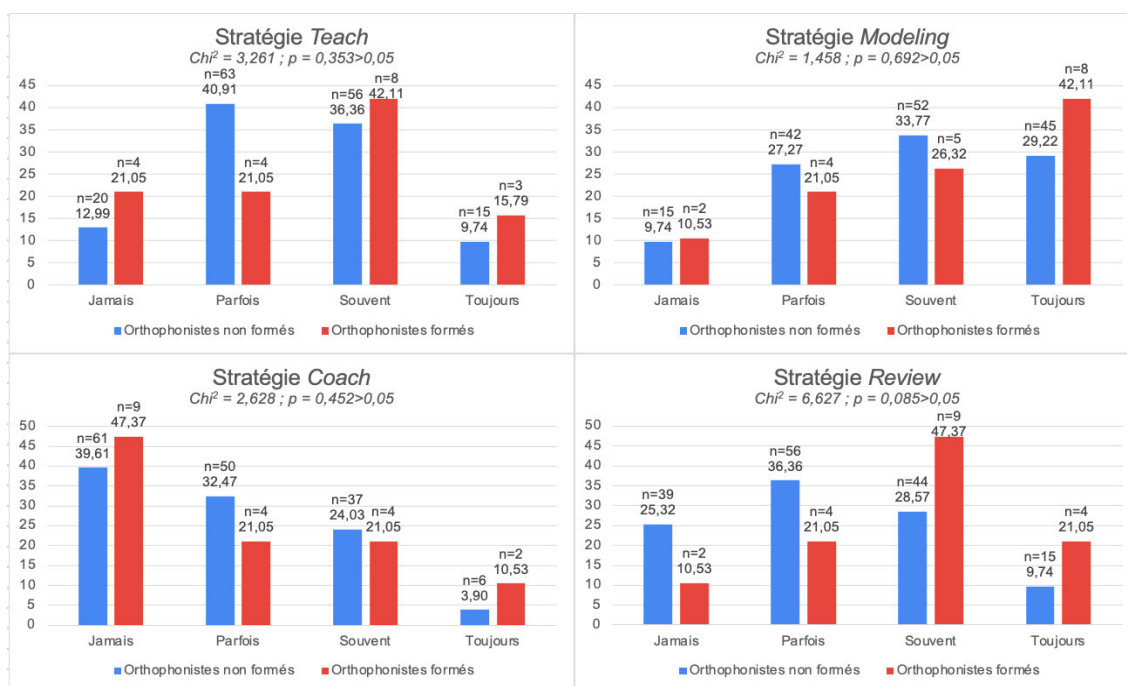


Figure 28 - Fréquence d'utilisation des stratégies du modèle TMCR en accompagnement parental pour développer l'utilisation de l'album jeunesse, en fonction de la formation des orthophonistes à l'utilisation de l'album (en %)

Nous avons également voulu savoir si l'expérience dans la pratique de l'intervention précoce, et le contact des enfants de moins de 3 ans et de leurs parents, pouvaient avoir un impact sur la mise en place des stratégies du modèle TMCR (Figure 29). Le traitement statistique réalisé met en évidence des résultats similaires à ceux obtenus en comparant les orthophonistes formés et non formés. Si aucune différence significative ressort pour trois des composantes, un effet statistique marginal est obtenu pour la stratégie Review : elle serait donc plus utilisée par les orthophonistes habitués des prises en soins précoce que les autres.

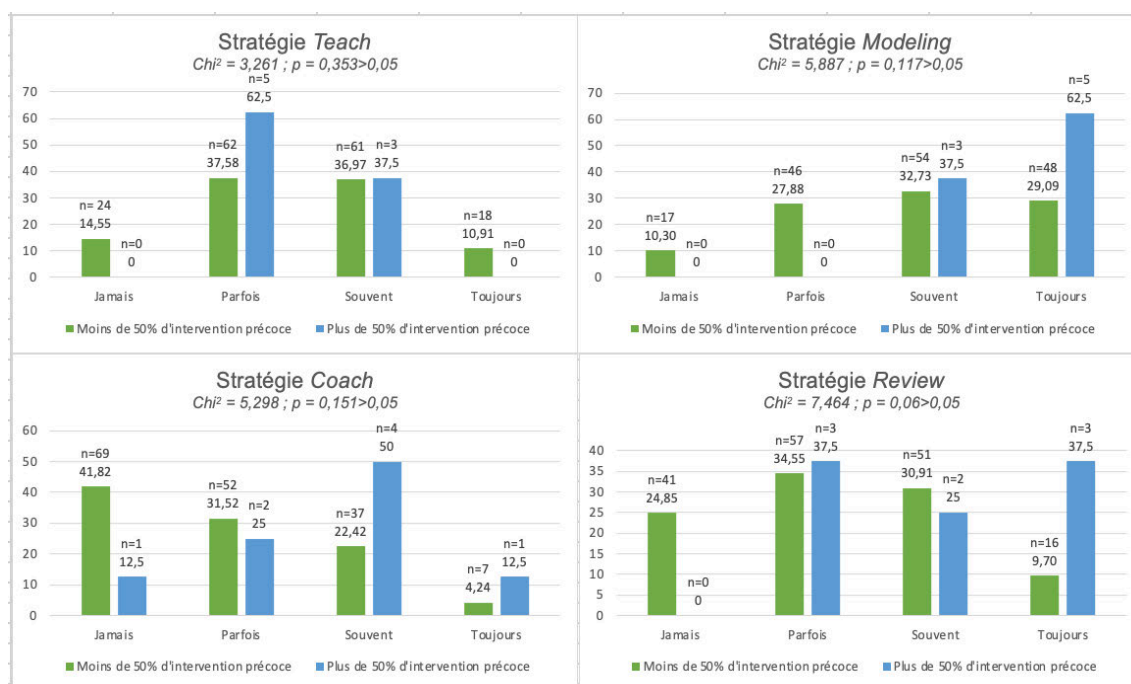


Figure 29 - Fréquence d'utilisation des stratégies du modèle TMCR en accompagnement parental pour développer l'utilisation de l'album jeunesse, en fonction du pourcentage de patients de moins de 3 ans pris en soins par les orthophonistes (en %)

Afin de cerner les pratiques des orthophonistes dans leur entièreté, nous avons souhaité connaître les freins contraignant l'utilisation de l'album. Premièrement, notre attention s'est portée sur les freins à l'utilisation de l'album en accompagnement parental. Le nuage de mots représenté en *Annexe 2*. reprend l'ensemble des réponses obtenues. Le traitement par post-codage a permis de synthétiser les éléments évoqués sous treize catégories, facilitant ainsi l'analyse des résultats (*Tableau 9*). 16 orthophonistes (9,25%) disent ne pas voir de freins à l'utilisation de l'album jeunesse en accompagnement parental. **Des barrières sont donc présentes pour la plupart des répondants, ce qui peut sembler étonnant vu la proportion importante de participants s'y adonnant dans leur exercice professionnel.** Parmi les freins les plus fréquemment nommés, nous retrouvons des freins relatifs aux parents comme leur adhésion à la prise en soins, leur maîtrise du langage écrit ou du français, leur disponibilité, leur rapport à l'album et leurs pratiques éducatives. D'autres facteurs sont plus en lien avec l'enfant lui-même ou son environnement (environnement de littératie, situation familiale...). 14,45% des orthophonistes mentionnent des limites relatives à leur manque de maîtrise de l'outil.

Tableau 9. Freins à l'utilisation de l'album jeunesse en accompagnement parental lors de la prise en soins précoce

| Freins évoqués par les orthophonistes | Pourcentage | Nombre de citations |
|--|--------------------|----------------------------|
| Adhésion des parents à la prise en soins | 32,95% | 57 |
| Freins relatifs à la situation familiale | 20,81% | 36 |
| Maîtrise du langage écrit par les parents | 20,81% | 36 |
| Freins relatifs à l'environnement de littératie de l'enfant | 20,81% | 36 |
| Manque de disponibilité des parents | 17,92% | 31 |
| Freins liés à la maîtrise de l'outil par l'orthophoniste en accompagnement parental | 14,45% | 25 |
| Freins relatifs à l'enfant | 13,87% | 24 |
| Freins liés au manque d'aisance du parent avec le support | 10,40% | 18 |
| Absence de freins | 9,25% | 16 |
| Barrière de la langue française | 7,51% | 13 |
| Freins relatifs aux pratiques éducatives | 5,20% | 9 |
| Freins liés aux connaissances parentales autour de l'album | 4,05% | 7 |
| Mesures COVID | 1,16% | 2 |

Pareillement, les freins au prêt d'album jeunesse ont été approfondis. Les réponses obtenues ont toutes été représentées sous la forme d'un nuage de mots (*Annexe 3.*), puis traitées et regroupées en treize catégories (*Tableau 10*). Alors qu'aucun frein n'a été cité par 12,14% des orthophonistes, nombreux sont ceux qui ont rapporté la non-restitution des albums (62,43%) ou leur détérioration (49,13%) comme limitant le prêt d'album aux

familles. La non-disponibilité des albums au cabinet, la gestion des prêts, l'intérêt pour la lecture et la pratique réelle à la maison, le coût et choix des albums, ou encore la maîtrise du langage écrit peuvent également représenter des obstacles à cette pratique. **Les barrières à la mise en place d'un système de prêt de livres sont donc nombreuses.** Elles peuvent être mises en parallèle avec les résultats aux questions portant sur la pratique et la fréquence du prêt d'albums, puisque 43% des répondants ne n'ont pas prêté d'albums au cours du mois précédent la complétion du questionnaire et 67,35% ne le font que sporadiquement. 6 orthophonistes n'ont pas répondu à cette question par manque de familiarité avec la mise en place du prêt d'album avec leurs patients.

Tableau 10. Freins au prêt d'albums jeunesse lors de la prise en soins précoce

| Freins évoqués par les orthophonistes | Pourcentage | Nombre de citations |
|---|--------------------|----------------------------|
| Non-restitution des albums prêtés | 62,43% | 108 |
| Détérioration des albums prêtés | 49,13% | 85 |
| Absence de freins | 12,14% | 21 |
| Non-disponibilité de l'album prêté au cabinet | 8,67% | 15 |
| Utilisation réelle des albums prêtés à la maison | 7,51% | 13 |
| Gestion des prêts | 7,51% | 13 |
| Absence d'intérêt des familles pour la pratique | 5,78% | 10 |
| Coût des albums | 1,73% | 3 |
| Choix de l'album adapté | 1,73% | 3 |
| Respect du cadre thérapeutique | 1,73% | 3 |
| Mesures COVID | 1,16% | 2 |
| Non maîtrise du français écrit | 0,58% | 1 |
| Ne pas obliger les parents | 0,58% | 1 |

Pour conclure cette partie du questionnaire, les orthophonistes ont été invités à lister leurs observations cliniques liées à l'utilisation d'albums jeunesse en accompagnement parental. Les réponses ont été traitées et représentées dans un nuage de mots (*Annexe 4*). Les observations positives sont symbolisées par la couleur verte, les observations négatives par la couleur rouge. **D'un point de vue qualitatif, nous remarquons que cette pratique est à l'origine de nombreux retours positifs de la part des orthophonistes.** Afin de pouvoir analyser plus précisément les résultats, nous avons procédé à un post-codage en quatorze catégories (*Tableau 11*). Le renforcement de la qualité des interactions parents-enfants est l'élément le plus cité (68,79%). Des conséquences relatives à l'enfant ont été observées comme l'impact sur le développement de son langage et de son attention, mais aussi les répercussions positives sur son intérêt pour les livres. Pourtant, 4 orthophonistes constatent un manque d'intérêt de la part de l'enfant. Des retentissements ont également été relevés chez les parents et au sein de la famille : modifications des habitudes, meilleures connaissances des albums, renforcement du sentiment de compétence parentale et intérêt du parent pour ce type de prise en soins. Certains orthophonistes restent néanmoins prudents en indiquant que l'utilisation de ce support est parfois difficile pour les parents.

Tableau 11. Observations menées par les orthophonistes lors de l'utilisation de l'album jeunesse en accompagnement parental dans la prise en soins précoce

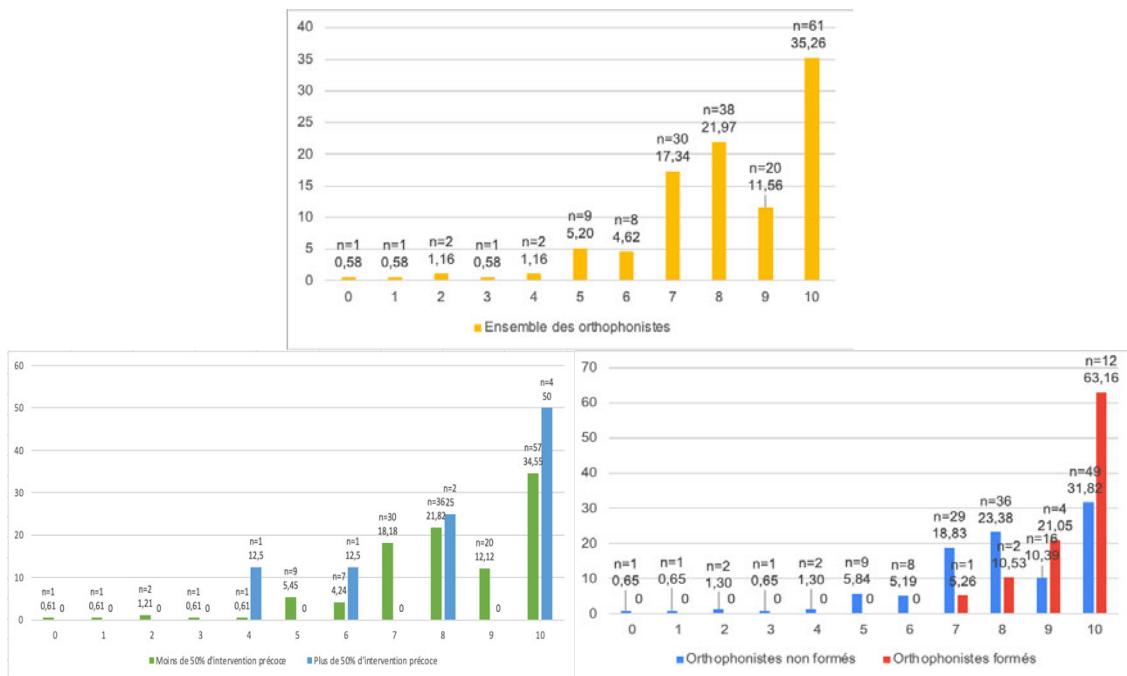
| Observations des orthophonistes | Pourcentage | Nombre de citations |
|--|--------------------|----------------------------|
| Renforcement de la qualité des interactions parents-enfants | 68,79% | 119 |
| Développement de la communication, du langage et de ses prérequis chez l'enfant | 43,93% | 76 |
| Modification des comportements de littératie et des habitudes familiales | 30,06% | 52 |
| Meilleures connaissances de l'album et de son utilisation lors de la lecture partagée | 28,32% | 49 |

| | | |
|--|--------|----|
| Intérêt de l'enfant pour le support | 24,28% | 42 |
| Développement de l'attention de l'enfant | 23,12% | 40 |
| Difficultés des parents pour utiliser le support | 13,29% | 23 |
| Renforcement du sentiment de compétence parentale | 10,40% | 18 |
| Intérêt du parent pour la prise en soins | 9,83% | 17 |
| Support intéressant à utiliser en séance | 8,67% | 15 |
| Outil facilement transposable dans le quotidien | 5,20% | 9 |
| Développement d'autres habiletés chez l'enfant | 5,20% | 9 |
| Support efficace | 3,47% | 6 |
| Manque d'intérêt de l'enfant | 2,31% | 4 |

4.4. Votre expertise sur les albums jeunesse

Grâce à différentes questions, nous avons interrogé les orthophonistes sur le choix des albums jeunesse ainsi que sur leur sentiment de compétence quant à cet outil.

En premier lieu, les orthophonistes ont été amenés à évaluer l'importance qu'ils attribuent au choix de l'album jeunesse. **69% accordent une importance plutôt grande voire très grande à la sélection de l'album jeunesse pour leurs patients (Figure 29), tandis que 4% pensent y attacher peu à aucune importance.** Le test de U de Mann-Whitney met en évidence une différence très significative entre les orthophonistes non formés et ceux formés ($z = 3,199$; $p = 0,001$). Ainsi, ces derniers accordent plus d'importance au choix de l'album que leurs collègues, qui sont les seuls à avoir attribué un score entre 0 et 6 à ce choix. A contrario, nous n'observons pas de différence significative dans les distributions en fonction de la pratique plus ou moins fréquente de l'intervention précoce ($z = 0,369$; $p = 0,719$).



Pour rappel, les classes de l'échelle de Likert correspondent à :
 0 : pas du tout d'importance ; 1 : pas d'importance ; 2 : plutôt pas d'importance ; 3 : très peu d'importance ; 4 : peu d'importance ; 5 : neutre ; 6 : importance légère ; 7 : importance modérée ; 8 : importance plutôt grande ; 9 : importance plutôt très grande ; 10 : importance extrême

Figure 30 - Répartition des orthophonistes en fonction de l'importance accordée au choix de l'album jeunesse (en %) (question n°28)

Nous avons ensuite questionné les répondants sur le type de livres qu'ils utilisent majoritairement en prise en soins précoce (Figure 30.). Afin de s'assurer d'une compréhension commune, une définition était proposée pour chaque item. Les orthophonistes utilisent des supports variés, avec une préférence pour les livres animés (89%) et les albums (88%), qui sont sur-représentés par rapport aux autres types de livres proposés. Malgré leurs avantages, les albums sans texte ne sont utilisés que par la moitié des répondants. Les magazines (18%) et les livres issus de la culture télévisée (17%) sont les moins exploités.

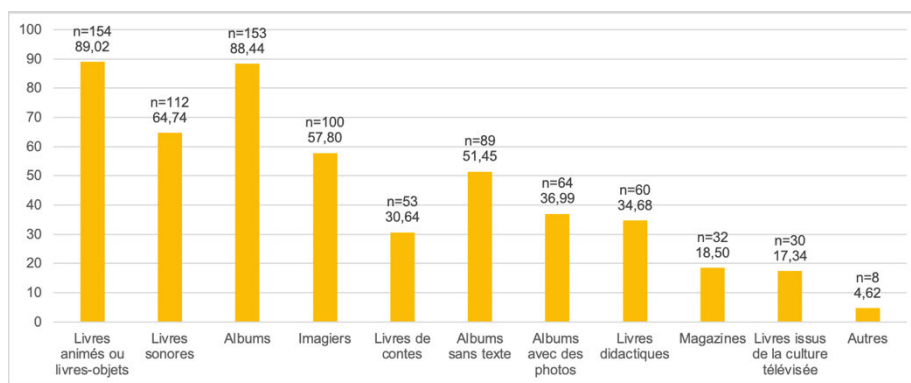


Figure 31 - Types de livres utilisés par les orthophonistes en prise en soins précoce (en %) (question n°32)

Nous nous sommes questionnés sur les critères qu'utilisent les orthophonistes pour sélectionner un album en prise en soins précoce, que ce soit pour le prêt de livres ou l'accompagnement des parents à la lecture partagée. Les différents éléments évoqués ont été représentés en fonction de leur fréquence sous la forme d'un nuage de mots (*Annexe 5*). Afin d'en faciliter l'interprétation, nous avons opéré un post-codage sur les données et les avons regroupées en dix catégories (*Tableau 12*). **Dans l'ensemble, nous constatons que les orthophonistes tiennent majoritairement compte du choix de l'enfant (24,94%) ainsi que du langage et contenu de l'album (21,94%) pour leur sélection.** D'autres critères entrent aussi en jeu dans une moindre mesure, tels que leurs connaissances sur l'enfant (16,2%), les caractéristiques spécifiques de l'album (14,78%) ou encore les objectifs de prise en soins (8,31%). Seuls 3,23% des répondants disent laisser au parent le choix du support. Finalement, 2,08% n'utilisent aucun critère de sélection (*Tableau 12*).

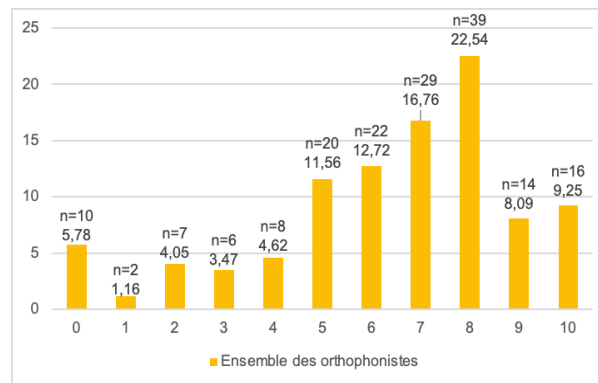
Tableau 12. Critères de sélection des albums par les orthophonistes

| Critères de sélection de l'album | Pourcentage | Nombre de citation |
|---|-------------|--------------------|
| Choix de l'enfant | 24,94% | 108 |
| Langage et contenu de l'album | 21,94% | 95 |
| Connaissances sur l'enfant (niveau, développement, âge...) | 16,62% | 72 |

| | | |
|--|--------|----|
| Caractéristiques spécifiques de l'album | 14,78% | 64 |
| Objectifs de prise en soins | 8,31% | 36 |
| Accessibilité du support pour les familles | 5,31% | 23 |
| Choix des parents | 3,23% | 14 |
| Pas de critère de sélection | 2,08% | 9 |
| Type de livres | 1,85% | 8 |
| Préférences personnelles de l'orthophoniste | 0,92% | 4 |

Dans cet ordre d'idée, nous avons demandé aux participants de nous faire part de leurs recommandations concernant les albums jeunesse. Parmi les répondants, 9 orthophonistes (5,2%) déclarent ne pas avoir d'idées et 3 (1,73%) ne pas être suffisamment experts en littérature jeunesse pour prodiguer des conseils. L'un d'eux souhaiterait être plus informé à ce sujet. Les réponses obtenues ont été traitées et classées selon le nombre de citations de chaque référence dans le tableau en l'Annexe 6. Nous avons distingué plusieurs catégories afin de faciliter la recherche d'informations puisque d'aucuns n'ont pas recommandé des auteurs mais des titres d'albums ou encore des maisons d'édition. En effet, 47 orthophonistes (27, 17%) déclarent ne pas avoir de préférence en termes d'auteurs et 4 (2,31%) ne pas conseiller d'auteurs. La raison étant qu'ils préfèrent choisir en fonction du type de livre (cité 2 fois), du thème et de la façon dont il est traité (3), du contenu (1), des objectifs de travail (2), des illustrations (1), de l'écriture (1) ou de la collection (2). Pour finir, 9 orthophonistes (5,2%) se réfèrent aux conseils prodigués lors de formations antérieures ou par d'autres professionnels (libraires, bibliothécaires) pour faire des recommandations. Qualitativement, nous nous sommes aperçus d'une variabilité en termes d'exhaustivité des réponses, allant dans le sens d'une inégalité des connaissances parmi les professionnels sondés.

Les orthophonistes ont été spécifiquement interrogés sur l'influence de la culture des familles reçues sur les conseils prodigués et les albums proposés. **Alors que 22,5% d'entre eux jugent l'influence de la culture comme importante dans leur pratique, 19,07% disent qu'elle est peu à pas du tout influente (Figure 31).**



Pour rappel, les classes de l'échelle de Likert correspondent à :
 0 : pas du tout importante ; 1 : pas importante ; 2 : plutôt pas importante ; 3 : très peu importante ; 4 : peu importante ; 5 : neutre ; 6 : légèrement importante ; 7 : plutôt importante ; 8 : importante ; 9 : plutôt très importante ; 10 : extrêmement importante

Figure 32 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur prise en compte de la culture dans l'accompagnement à la littératie précoce (en %) (question n°30)

En ce qui concerne les familles bilingues, 52% des orthophonistes déclarent proposer essentiellement des albums en français, contre 2,89% dans la langue maternelle. Ils sont 27,17% à utiliser des supports dans les deux langues (Figure 32.). **Cette tendance corrobore le fait que les participants ne prennent pas en compte le nombre de langues parlées par l'enfant dans leur utilisation de l'album.**

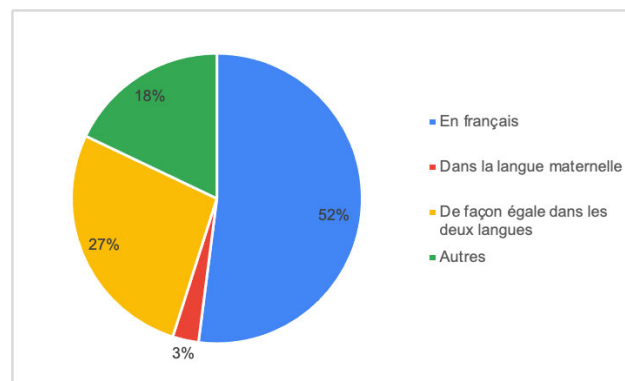


Figure 33 - Répartition des orthophonistes en fonction de la langue des albums utilisés auprès des familles bilingues (en %) (question n°31)

Les renseignements supplémentaires apportés par les participants ont été traités et regroupés en catégories dans le *Tableau 14*. Parmi les réponses obtenues, alors que 9 orthophonistes déclarent n'utiliser des livres qu'en français par manque d'albums dans d'autres langues, 6 autres affirment expliquer aux parents comment trouver des livres

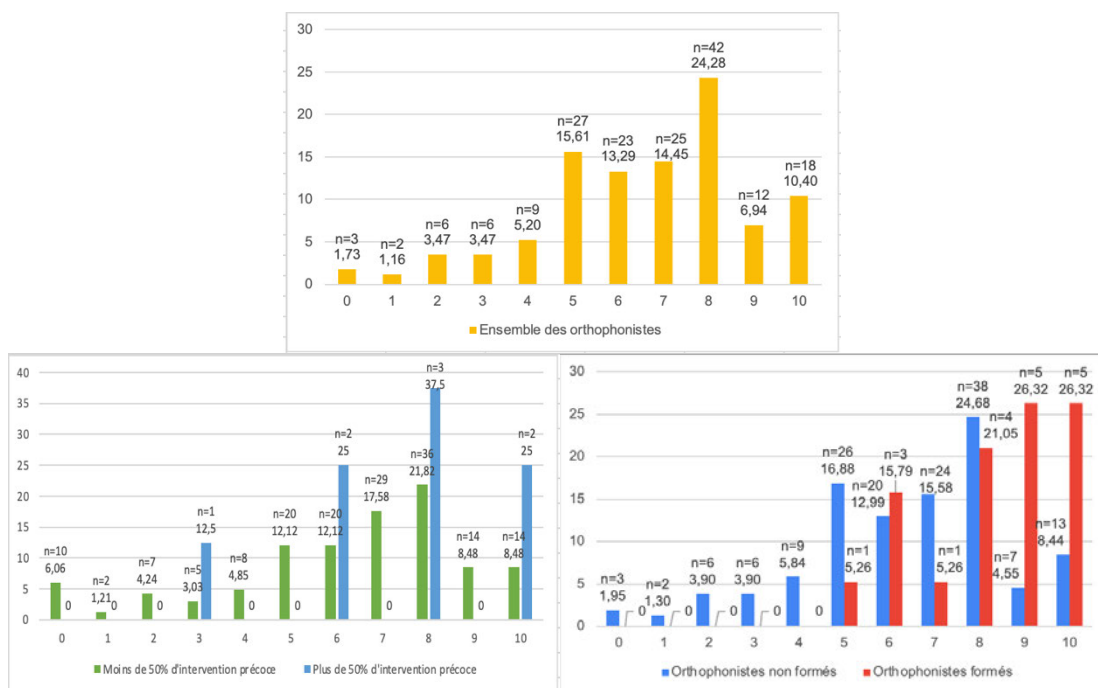
dans leur langue maternelle ou comment utiliser les supports en français dans leur propre langue. De même, face au bilinguisme, certains expliquent utiliser, dans ces cas-là, des albums sans texte (cité 7 fois) ou des albums bilingues (2). D'autres éléments sont également cités : l'absence d'enfants bilingues parmi la clientèle (6), la volonté de la famille (4), le niveau de français du parent (4), le niveau de l'enfant (3), les objectifs de travail.

Tableau 13. Précisions apportées sur l'encouragement à la littérature précoce auprès des familles bilingues

| Précisions apportées par les orthophonistes | Nombre de citations |
|---|---------------------|
| Je n'ai pas d'album dans d'autres langues | 9 |
| Albums sans texte | 7 |
| Conseils aux parents | 6 |
| Je ne suis pas concerné | 6 |
| Selon la volonté de la famille | 4 |
| Selon le niveau de langue du parent en français | 4 |
| Selon le niveau de l'enfant | 3 |
| Selon la langue maternelle | 2 |
| Langues des livres différentes au cabinet et à la maison | 2 |
| Albums bilingues | 2 |
| Selon les objectifs de travail | 1 |
| Je ne sais pas | 1 |
| Peu importe | 1 |

Pour terminer, les orthophonistes nous ont partagé leur sentiment de compétence quant au fait de conseiller les parents dans le choix des albums jeunesse. **De façon générale, les orthophonistes ont majoritairement répondu se sentir armés face à ce type de situation (24,28%) (Figure 33).** Néanmoins, nous observons une différence

entre les orthophonistes formés et ceux non formés à l'utilisation de l'album, prouvée comme significative par le test U de Mann-Whitney ($z = 3,546$; $p = 0,0003$). **Les orthophonistes non formés sont plus nombreux à ne pas se sentir assez armés pour conseiller les parents sur les albums jeunesse, sentiment que nous ne retrouvons pas parmi les réponses des orthophonistes formés.** Le traitement statistique ne met néanmoins pas en évidence de différence significative entre les orthophonistes prenant en soin plus et moins de 50% de patients de moins de 3 ans ($z = 1,057$; $p = 0,290$).



Pour rappel, les classes de l'échelle de Likert correspondent à :
 0 : pas du tout armé ; 1 : pas armé ; 2 : plutôt pas armé ; 3 : très peu armé ; 4 : peu armé ; 5 : neutre ; 6 : légèrement armé ; 7 : plutôt armé ; 8 : armé ; 9 : plutôt très armé ; 10 : très armé

Figure 34 - Répartition des orthophonistes selon leur sentiment de compétence à conseiller les parents dans le choix d'albums jeunesse (en %) (question n°29)

Nous nous sommes donc penchés sur l'intérêt des orthophonistes pour obtenir des informations sur l'utilisation de l'album jeunesse en prise en soins précoce et dans l'encouragement à la littératie. **La majorité des répondants (85,5%) se sont dits intéressés et chacun a pu donner le format sous lequel il aimerait les recevoir ; 25 orthophonistes n'ont pas répondu à la question, soit 14,5%.** Les orthophonistes expriment majoritairement l'envie d'être informés par mail (39,2%) ou d'avoir accès à

des documents comportant des informations pratiques et/ou des recommandations (31,1%). À noter que 3,4% des orthophonistes désirent obtenir des documents d'informations à destination des parents. Seulement 10,1% envisagent une formation afin d'en connaître plus à ce sujet (*Tableau 15.*).

Tableau 14. Modalités d'informations à privilégier selon les orthophonistes (question n°35)

| Modalités d'informations | Pourcentage | Nombre de réponses |
|---|--------------------|---------------------------|
| Mail | 39,2% | 58 |
| Document d'informations pratiques et/ou de recommandations | 31,1% | 46 |
| Document numérique | 14,9% | 22 |
| Formation | 10,1% | 15 |
| Mémoire | 6,8% | 10 |
| Site | 6,1% | 9 |
| Pas de préférence | 6,1% | 9 |
| Podcast | 3,4% | 5 |
| Vidéo | 3,4% | 5 |
| Documents à destination des parents | 3,4% | 5 |
| Courrier | 3,4% | 5 |
| Articles | 2,7% | 4 |
| Fiches de suivi | 1,3% | 2 |

4.5 Quiz informatif

Nous avons proposé aux répondants cinq questions concernant l'album jeunesse et l'accompagnement à la littératie précoce. Au total, seuls 5 orthophonistes (2,9%) ont répondu correctement à tous les items.

Tout d'abord, nous avons demandé aux orthophonistes d'estimer le nombre moyen de mots supplémentaires entendu par un enfant à 5 ans exposé quotidiennement à

la lecture partagée. 22% ont choisi la réponse exacte, “290 000 mots”. La majorité (51%) a répondu “150 000 mots”, sous-estimant l’exposition au langage entraînée par la lecture partagée (Figure 34.).

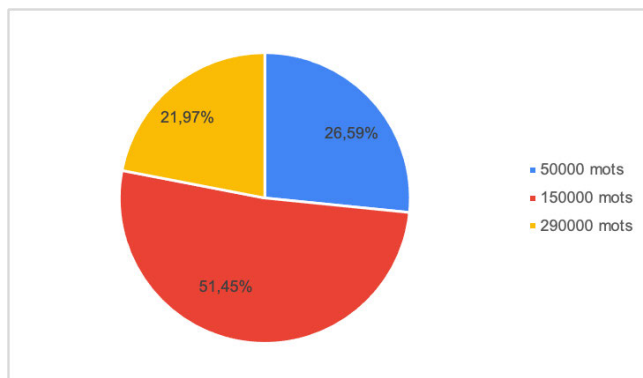


Figure 35 Répartition des orthophonistes en fonction de leur réponse à la question A/ (en %)

Nous avons ensuite interrogé les professionnels concernant le nombre moyen de mots contenus dans un album en fonction de l’âge de l’enfant. 56% pensent qu’un album pour les 0-2 ans contient 60 mots et qu’un livre pour les 3-5 ans en comprend 150. Un quart des orthophonistes ont donné la bonne réponse, à savoir 140 mots dans les albums à destination des 0-2 ans et 230 mots dans ceux pour les enfants de 3 à 5 ans (Figure 35.).

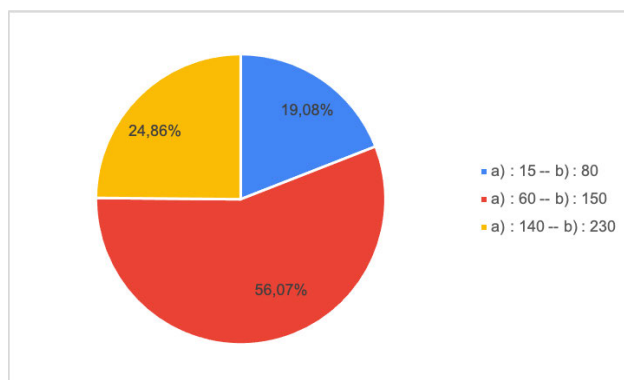


Figure 36 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur réponse à la question B/

En ce qui concerne le contexte de lecture partagée, 73,99% des orthophonistes répondants considèrent qu’il offre les mêmes opportunités que d’autres situations d’interactions précoces pour développer le langage de l’enfant. 26,01% pensent que les

opportunités de langage sont propres à chaque situation, alors qu'il s'agit de la bonne réponse (Figure 36.).

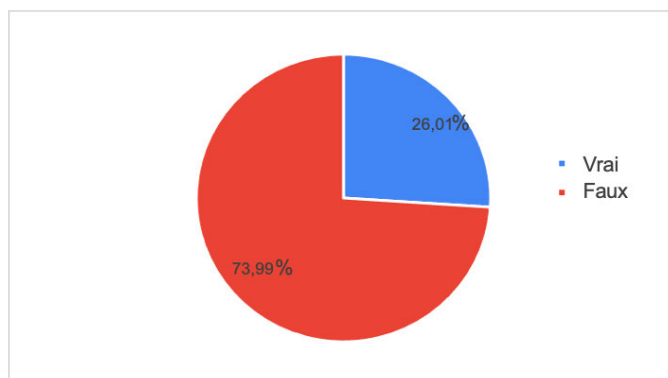


Figure 37 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur réponse à la question C/

Par ailleurs, nous avons sondé les participants sur les facteurs influençant le développement de la littératie chez l'enfant. La majorité (96,56%) pensent à juste titre que les pratiques familiales précoces autour du langage sont plus déterminantes que le NSE, contre 6 orthophonistes (3,47%) affirmant le contraire (Figure 37.).

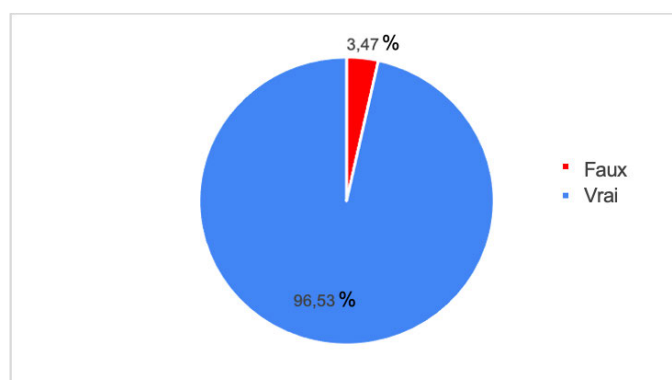


Figure 38 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur réponse à la question D/

En dernier lieu, nous avons voulu cerner les connaissances des orthophonistes quant aux effets positifs significatifs de l'accompagnement parental dans la prise en soins précoce du langage oral par rapport à une prise en soins générale de l'enfant. La quasi-totalité des réponses (97,11%) va dans le sens de cette affirmation. 5 orthophonistes pensent que les effets des deux types de prise en soins sont significativement équivalents

; aucun n'évoque un effet plus important de la prise en soins générale par rapport à l'accompagnement parental (*Figure 38.*).

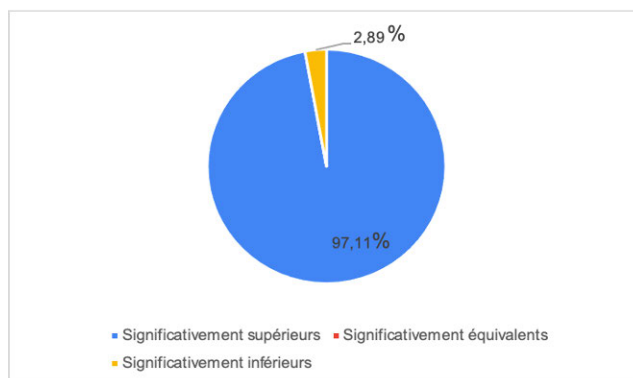


Figure 39 - Répartition des orthophonistes en fonction de leur réponse à la question E/

Sur l'ensemble des questions de ce quizz, nous avons jugé intéressant d'observer les réponses des orthophonistes ayant suivi une formation sur l'album jeunesse versus celles des orthophonistes non-formés, reportées en *Annexe 7*. Les écarts entre les réponses aux différents items ne sont pas significatifs, comme mis en évidence par les tests du Chi-carré réalisés. Les résultats obtenus semblent donc aller dans le sens d'une connaissance de la littérature proportionnellement similaire chez l'ensemble des orthophonistes quel que soit leur degré de familiarité avec l'album jeunesse.

V. DISCUSSION

Bien que nos résultats montrent que l'intervention précoce en langage oral représente moins de 25% des prises en soins réalisées pour trois quarts des orthophonistes, cet acte a une importance majeure lorsque des facteurs de risque de développement du langage de l'enfant sont repérés (Haute Autorité de Santé, 2020). Il permet d'agir pour renforcer les comportements parentaux afin d'enrichir l'environnement langagier de l'enfant (Van der Horst, 2010). Le rôle de l'orthophoniste nous est donc apparu comme essentiel dans l'encouragement à la littératie précoce auprès des familles dont les jeunes enfants présentent des risques de perturbation ou des perturbations du développement du langage oral. Nous nous sommes interrogés sur l'expertise des orthophonistes concernant l'album jeunesse et son utilisation dans la promotion des comportements de littératie précoce, et tout particulièrement de la lecture partagée, lors de l'intervention précoce en langage oral. Notre objectif était de proposer un état des lieux des connaissances et des pratiques professionnelles à ce sujet. De même, en comparant les réponses des orthophonistes formés à l'utilisation de l'album jeunesse et non formés, nous avons souhaité mettre en lumière les apports des formations actuelles et dégager des pistes d'enrichissement. De même, nous avons cherché à observer un éventuel effet de l'expérience professionnelle, au contact des tout-petits et de leurs parents, sur l'acquisition implicite de compétences dans la promotion de la littératie précoce.

Notre hypothèse principale était la suivante : les moyens mis en œuvre par les orthophonistes pour encourager les pratiques de littératie précoce au travers de l'album jeunesse diffèrent des éléments énoncés dans la littérature, ce qui pourrait s'expliquer par un manque de connaissances ainsi que par des limites liées à l'utilisation de l'album.

Cette hypothèse nous avait permis d'établir cinq hypothèses attenantes :

- H1 : Les pratiques familiales autour de l'album jeunesse sont peu explorées par les orthophonistes lors de la prise en soins précoce en langage oral.
- H2 : Les orthophonistes font part de l'existence de freins importants à l'utilisation de l'album en prise en soins précoce, lors de l'accompagnement des parents comme lors du prêt d'albums.
- H3 : Les orthophonistes ont peu recours au prêt d'albums lors de la prise en soins précoce en langage oral.

- H4 : Les orthophonistes ne s'appuient pas sur des stratégies d'entraînement parental montrées comme efficaces afin d'accompagner les parents dans leur utilisation du livre.
- H5 : Les professionnels de notre étude expriment un désir d'information concernant l'album jeunesse dans la prise en soins précoce en langage oral, afin de gagner en expertise.

1. Interprétation des résultats et discussion des hypothèses

La présente étude a permis de mettre en évidence le recours fréquent à l'album jeunesse par les orthophonistes en prise en soins précoce, notamment en cas de troubles de la communication. En effet, la littérature a montré ses apports sur le développement langagier de l'enfant, dans toutes ses dimensions (Bus et al., 1995; Deckner et al., 2006; Mol et al., 2009; Noble et al., 2019; Theriot et al., 2003). Cette utilisation paraît d'autant plus systématique chez les orthophonistes formés à cet outil. De même, bien que menées sur un petit échantillon, nos observations montrent qu'elle est plus fréquente chez ceux réalisant plus d'interventions précoces. Les formations ne sont donc pas le seul moyen de favoriser ce support. La pratique clinique expérimentelle le permettrait aussi, en faisant prendre conscience de son efficacité et de ses bénéfices.

En plus de proposer l'album en séance aux patients ainsi qu'à leurs parents, qui profitent souvent d'un accompagnement parental en intervention précoce, 72% des orthophonistes s'intéressent régulièrement à son usage dans le quotidien des familles. Leurs comportements de littératie précoce sont le plus souvent abordés lors de l'anamnèse ou du bilan initial. Ceci montre que les orthophonistes reconnaissent la pratique de la lecture partagée comme un facteur de protection du développement langagier de l'enfant, comme le décrit la littérature (Clemens & Kegel, 2021 ; Martinaud-Thébaudin, 2005). D'aucuns préfèrent en discuter au cours de la prise en soins : l'accompagnement parental pourrait être un contexte propice pour aborder cette thématique. Ces éléments vont à l'encontre de notre hypothèse secondaire H1. Néanmoins, les résultats obtenus sont à nuancer. Notre étude a mis en évidence que les orthophonistes cherchent souvent à connaître la fréquence des temps de lecture, l'intérêt de l'enfant pour cette activité et la présence de livres dans l'environnement familial. Ces éléments ne forment cependant

qu'un aperçu succinct des pratiques de lecture familiales. D'autres éléments sont plus rarement évoqués, malgré leur influence, démontrée par la littérature, sur la pratique de la lecture partagée. C'est le cas de l'environnement de littératie familiale, dont la qualité soutient le développement langagier de l'enfant et conditionne la pratique de la lecture partagée (Niklas et al., 2020). Au même titre, l'âge de début de la lecture partagée et la durée qui y est consacrée sont peu questionnés alors que lire quotidiennement à l'enfant, le plus précocement possible, l'expose à un nombre considérable de mots (Logan et al., 2019). Finalement, les pratiques personnelles de lecture du parent et l'intérêt qu'il porte aux activités de littératie précoce restent peu abordés. Nos analyses ont montré un effet des formations à ce propos, mais pas de l'expérience professionnelle. Les orthophonistes formés s'intéressent à un plus grand nombre de facteurs influençant la lecture partagée : nous pouvons y voir le signe que la formation permet une meilleure connaissance de ces derniers. Former les orthophonistes à l'intérêt d'explorer l'ensemble de ces éléments leur permettrait de mieux comprendre leur influence respective sur la pratique de la lecture partagée. Ils seraient alors plus à même de proposer un accompagnement adapté aux besoins des familles. Il est aussi intéressant de noter que ce questionnaire demeure le plus souvent informatif : il conduit rarement à la proposition d'un accompagnement parental spécifique autour de l'utilisation de l'album jeunesse. En effet, 80% des répondants disent ne jamais questionner les parents sur leur volonté d'un tel accompagnement ou ne le faire que parfois. Ceci pourrait être une conséquence des freins formulés par 90% des orthophonistes à ce sujet. Les éléments les plus souvent rapportés sont semblables aux problématiques rencontrées par les parents dans leur pratique quotidienne de la lecture partagée (Die Zeit & al., 2020). Dès lors, l'élaboration de moyens pour contourner ces freins contribueraient à de meilleures pratiques de littératie précoce familiales.

Les répondants sont également nombreux à exprimer des freins concernant le prêt d'albums jeunesse en prise en soins précoce. Ils ont largement expliqué leur prudence par la peur de la perte ou de la détérioration des livres. Leur non-utilisation par les familles et la possible interférence avec leur exercice professionnel contraignent aussi la mise en place du prêt au quotidien. La récente crise sanitaire a également modifié cette pratique. La mise à disposition de matériels a dû être repensée : les orthophonistes se sont parfois

vus obligés de suspendre le prêt de livres, suspension qui dure toujours à l'heure actuelle. Puisque seule une faible part des orthophonistes interrogés ne perçoit pas de freins à l'utilisation de l'album jeunesse en prise en soins précoce, dans l'accompagnement parental ou le prêt, l'analyse des données va dans le sens de l'hypothèse secondaire H2.

Dans la mesure où de nombreux orthophonistes font part de barrières au prêt d'albums, il n'est pas étonnant qu'une large proportion d'orthophonistes (43,35%) n'ait pas prêté d'album à un patient au cours du dernier mois. Parmi les orthophonistes adeptes du prêt, ils ne sont qu'environ un sur deux à proposer un livre aux enfants de moins de trois ans. Si l'on considère l'ensemble des orthophonistes, ce chiffre tombe à un sur trois. Qui plus est, rares sont les orthophonistes qui proposent fréquemment aux enfants, quel que soit leur âge, de ramener un livre à la maison. Ces résultats nous permettent de considérer le prêt d'album comme peu mis en place par les orthophonistes et vont dans le même sens que notre hypothèse secondaire H3. Ceci pose la question de l'efficacité de l'accompagnement proposé par les orthophonistes dans l'encouragement à la littérature précoce. D'une part car la littérature montre une augmentation plus importante des pratiques de lecture partagée lorsque les professionnels fournissent simultanément informations et albums (Canfield et al., 2020 ; Shaw, 2021 ; Rikin et al., 2015 ; de Bondt et al., 2020). D'autre part car un quart des répondants précisent mettre en place un système de prêt lorsque le parent est en demande. Cependant, un parent peu familier des livres le sera-t-il ? C'est ici que se situe l'enjeu de la sensibilisation à l'album jeunesse. Il s'agira de repérer ces familles pour leur parler du livre et leur permettre de l'expérimenter pour qu'elles se rendent compte de son utilité. Approfondir les recherches sur le prêt d'albums permettrait de déterminer plus précisément son rôle dans la promotion de la littérature précoce en orthophonie.

Enrichir efficacement le milieu de l'enfant repose également sur l'utilisation de techniques d'apprentissages adaptées aux adultes. Nous nous sommes appuyés sur le modèle TMCR (Kaiser & Roberts, 2013) pour comprendre comment les orthophonistes accompagnent les parents à la pratique de la lecture partagée. Les résultats présentés dans la partie précédente attestent d'une différence statistiquement significative quant au recours aux différentes composantes du modèle. Les orthophonistes utilisent

préférentiellement la modélisation, leur permettant de montrer aux parents plusieurs façons de se servir du livre. Dans une moindre mesure, ils font appel aux stratégies *Teach* et *Review*. Prendre le temps de discuter avec les parents de leurs ressentis pourrait leur permettre d'ajuster la prise en soins proposée. De même, ce pourrait être une occasion de faire le lien entre lecture partagée et le développement du langage, qu'encore 25% des professionnels ne font que parfois ou jamais. Un effet statistique marginal est obtenu quant à l'utilisation de la stratégie *Review*, pour les critères *formation* et *pratique de l'intervention précoce*. Les orthophonistes formés ainsi que ceux pratiquant couramment l'intervention précoce font donc sensiblement plus de liens entre le quotidien des familles, leur utilisation des outils proposés et les séances. La composante *Coach* fait quant à elle rarement partie de l'accompagnement parental proposé par les orthophonistes autour de l'album jeunesse. Ainsi, nous avons montré que si les orthophonistes s'appuient sur des stratégies montrées comme efficaces pour accompagner les parents dans leur utilisation du livre, certaines restent encore peu exploitées. Il serait intéressant d'en connaître les raisons. En ce sens, l'interprétation des résultats ne coïncide que partiellement avec l'hypothèse secondaire H4. Soutenir les orthophonistes dans l'utilisation plus régulière de ces stratégies est une piste pour leur permettre d'agir plus efficacement sur les pratiques de littératie familiale.

C'est pour cette raison que nous nous sommes intéressé, par la suite, au désir d'informations des orthophonistes. Nos résultats montrent que 85% des professionnels interrogés, formés comme non formés, souhaiteraient obtenir plus d'informations à propos de l'album jeunesse. Ils sont même 14,45% à mentionner que le manque de maîtrise de cet outil les contraint dans son utilisation en prise en soins précoce, lors de l'accompagnement parental. Notre étude a permis de mettre en évidence plusieurs sujets à propos desquels les orthophonistes pourraient être éclairés afin de gagner en expertise. Certains points - le prêt d'albums, les stratégies d'accompagnement ou encore les facteurs influençant les pratiques de littératie précoce - ont déjà été largement discutés. D'autres éléments pourraient faire l'objet de conseils et recommandations issues de la littérature internationale, souvent méconnue des orthophonistes. C'est le cas de la culture, peu prise en compte dans les stratégies et albums proposés aux familles, malgré son impact sur les pratiques de lecture partagée (Fletcher & Reese, 2005). Le choix de l'album jeunesse se

révèle aussi être un sujet épineux pour les orthophonistes n'ayant suivi aucune formation sur le sujet. Les critères auxquels ils se réfèrent majoritairement diffèrent de ceux émis par la littérature, tel que le format de l'album ou le nombre de mots qu'il comprend (Dwyer & Neuman, 2008; Larragueta & Ceballos-Viro, 2018; Logan et al., 2013). De même, si les orthophonistes utilisent des supports variés, certains types de livres restent peu exploités, malgré leurs avantages en contexte de lecture partagée. C'est le cas notamment de l'album sans texte (Fletcher & Finch, 2015). Mieux connaître les critères de sélection des albums et les types à privilégier pour une lecture partagée optimale permettrait aux orthophonistes d'accorder plus d'importance à ce choix. Surtout, ils se sentiraient plus compétents pour conseiller les parents. Notre étude montre en effet que la formation donne plus de clés aux orthophonistes pour orienter les familles, que la pratique clinique seule ne semble pas permettre d'acquérir spontanément. Ainsi, les résultats vont dans le sens de l'hypothèse secondaire H5. Si des formations à propos de l'album jeunesse existent, seul un faible pourcentage (11%) de notre échantillon y a participé. En connaître les raisons permettrait de mieux adapter l'offre aux besoins des professionnels, que ce soit en termes de contenu ou de format. En effet, il semblerait que les répondants préféreraient recevoir des informations par mail ou dans un document plutôt que lors de formations classiques. La pluralité des formats cités par les orthophonistes ouvre ainsi des perspectives de continuité de ce mémoire.

Les résultats obtenus et les éléments évoqués dans notre discussion antérieure corrobore notre hypothèse générale : les moyens mis en œuvre par les orthophonistes pour encourager les pratiques de littératie précoce au travers de l'album jeunesse diffèrent des éléments énoncés dans la littérature. Ce contraste peut s'expliquer d'une part par un manque de connaissances de ces derniers par les orthophonistes, pouvant entraîner une baisse du sentiment de compétence ; et d'autre part par les nombreuses limites liées à l'utilisation de l'album jeunesse en prise en soins précoce, lors du prêt ou de l'accompagnement des familles dans leurs pratiques de littératie.

2. Limites de l'étude

Les résultats obtenus demandent à être interprétés et exploités au regard de divers biais intrinsèquement liés à notre étude.

2.1. Limites associées à la population sondée et à son recrutement

Notre étude visait à dresser un état des lieux des pratiques orthophoniques à l'échelle du territoire national. Bien que le mode de diffusion du questionnaire nous ait permis de recueillir plus de réponses que nous ne l'attendions, l'ensemble de nos résultats reste non-représentatif au seuil de confiance de 95% de la population des orthophonistes en France, composée de 28 273 orthophonistes au 1er janvier 2022 (DRESS). Nous avons donc conscience qu'un échantillon de taille plus importante aurait permis de tirer des conclusions plus probantes, même si les données récoltées permettent déjà de dégager des conclusions et des tendances.

De même, le déséquilibre au sein de nos groupes de sujet – pour le critère *formation* ou celui *pratique de l'intervention précoce* - constitue un biais dans l'interprétation de nos résultats. Il est possible que, dans ce contexte, la disproportion importante entre le nombre de sujets inclus dans chaque groupe n'ait pas permis de montrer un effet statistique significatif. Néanmoins, ces déséquilibres pourraient refléter l'écart entre les recommandations sur l'intervention précoce et la réalité du terrain, ainsi que le manque de formation des orthophonistes sur l'album jeunesse. D'autre part, aucune information n'a été recueillie sur le contenu ainsi que sur la manière dont les formations ont été menées (Nendaz, 2005). Ces éléments conditionnent leur efficacité dans la modification des pratiques cliniques. Ainsi, le degré d'expertise des professionnels sondés en sortie de formation pourrait varier selon les interventions suivies.

Pareillement, il existe un possible biais de sélection relatif au recrutement de l'échantillon de l'étude. En effet, nous avons sollicité les orthophonistes par divers moyens tels que des associations de prévention ou des réseaux sociaux dont les pages étaient dédiées à l'accompagnement parental. Il est possible que les professionnels ayant répondu à notre questionnaire portent un intérêt plus particulier au sujet abordé et qu'ils y soient plus sensibilisés.

2.2. Limites associées au matériel et à la procédure expérimentale

Le questionnaire tel que nous l'avons proposé est incontestablement perfectible. En particulier, malgré la méthode suivie en vue de sa construction, il n'a pas fait l'objet d'une analyse permettant de juger la spécificité et la sensibilité des items.

Premièrement, le questionnaire que nous avons créé se révèle long à remplir. Ainsi, cette longueur a pu rebuter certains professionnels, qui n'ont alors pas participé à l'étude ou qui n'ont pas pu accorder suffisamment de temps à la complétion du questionnaire. Toutefois, nous avons pour objectif de réaliser un état des lieux exhaustif, ce qui impliquait inévitablement d'aborder de nombreuses thématiques.

Deuxièmement, les retours des participants ont mis en évidence la proximité et la complexité de certains items. Ceci a parfois pu entraîner une absence de réponse ou des réponses erronées sur les questions ouvertes, qui n'ont alors pas pu être comptabilisées. Dans la mesure où le cas ne s'est présenté que rarement et sur différentes questions, nous estimons que la pré-validation du test a permis d'assurer une bonne compréhension du questionnaire par le plus grand nombre et de limiter les répercussions sur les résultats.

Cette réflexion peut être mise en parallèle avec la modalité de remplissage du questionnaire que nous avons choisi. Du fait de sa diffusion en ligne, chaque orthophoniste avait la possibilité de le remplir en autonomie. Ainsi, nous souhaitons réduire le biais de désirabilité sociale et le sentiment de jugement. Cependant, il est impossible de vérifier que les réponses font suite à une compréhension correcte de chaque item et reflètent fidèlement la pratique des orthophonistes.

Enfin, un dernier biais concerne la méthodologie et la part importante de questions ouvertes dans notre questionnaire. Ces items demandaient une réflexion de la part des orthophonistes, qui ont tantôt donné des réponses exhaustives tantôt très succinctes. Ces dernières sont donc à nuancer car elles ne sont certainement que le reflet partiel de leurs pratiques et de leurs connaissances. Qui plus est, l'exploitation des questions ouvertes nécessite un traitement par lexicométrie et post-codage, qui s'avère complexe. Notamment, la catégorisation des réponses lors du post-codage implique une certaine subjectivité dans l'interprétation des réponses. Ainsi, nous avons tenté d'en refléter au mieux le contenu en effectuant de façon systématique ce double traitement.

3. Perspectives de l'étude

L'étude que nous avons réalisée constitue une première vision des pratiques professionnelles autour de l'album jeunesse et de l'encouragement à la littérature précoce en orthophonie. De ses conclusions émergent des pistes d'amélioration et des perspectives de poursuite dans ce domaine de la recherche.

Dans un premier temps, étendre la diffusion du questionnaire en utilisant des méthodes de communication plus variées et rendre la complétion possible sur un temps plus long permettraient de recueillir davantage de réponses. Les résultats obtenus reflèteraient alors de façon plus représentative les connaissances, les compétences et les pratiques des orthophonistes concernant l'album jeunesse et l'accompagnement à la lecture partagée en prise en soins précoce. De même, il serait intéressant de recueillir les réponses d'un nombre équivalent d'orthophonistes formés et non formés à l'utilisation de l'album, ainsi que d'orthophonistes pratiquant fréquemment et peu fréquemment des interventions précoces, afin d'obtenir des résultats plus probants. Des analyses croisées auraient ainsi pu être envisagées pour montrer l'influence de ces critères sur l'encouragement à la littérature précoce et mettre en avant les intérêts et limites des formations spécifiques sur le sujet.

Dans un second temps, poursuivre le travail entrepris semble pertinent : le questionnaire proposé dans ce mémoire pourrait être amélioré. La reformulation de certaines questions et la suppression des redondances permettraient de l'alléger et donc réduire le temps de réponse. Dans cette optique, limiter le nombre de questions ouvertes est une autre piste de réflexion. Par ailleurs, le questionnaire cible des items que nous avons sélectionnés et jugés pertinents au vu de la littérature et des connaissances actuelles, sans pour autant être exhaustif. Il pourrait être complété ou enrichi en incluant d'autres items.

Le formulaire, dans sa forme actuelle ou modifiée, pourrait être utilisé à nouveau dans le cadre d'interventions ciblées auprès d'orthophonistes. Il permettrait d'une part de faire un état des lieux des connaissances des orthophonistes afin de proposer un contenu adapté aux problématiques émergentes, et d'autre part d'évaluer l'efficacité de l'intervention au regard de l'évolution des réponses. Les réponses recueillies lors de cette étude pourraient d'ores et déjà permettre de faire un retour aux professionnels répondants et de proposer des supports d'informations en lien avec les difficultés qu'ils rencontrent dans l'utilisation de l'album jeunesse en prise en soins précoce. Ces supports pourraient reprendre les recommandations de la littérature mais aussi contenir des informations pratiques.

Pour terminer, il serait intéressant d'approfondir les recherches à propos de l'utilisation de l'album en accompagnement parental et du prêt d'album lors de

l'intervention précoce en orthophonie. Une piste pourrait être de déterminer plus précisément leurs impacts sur la qualité des interactions précoces, les comportements de littératie familiale ou encore les compétences parentales à propos du livre, domaines dans lesquels les orthophonistes sont nombreux à avoir cliniquement observé des conséquences positives.

4. Apports personnels

La réalisation de ce mémoire a été un travail particulièrement riche. Tout d'abord, j'ai pu aller jusqu'au bout d'une réflexion personnelle à propos de l'album et de la façon dont les orthophonistes encouragent les familles dans leurs comportements de littératie précoce. Cette recherche m'a permis de conforter en moi l'importance de mener cette démarche de prévention auprès des parents de nos jeunes patients. De même, j'ai pu développer ma compréhension et mon sentiment de compétence vis-à-vis de cet outil qu'est l'album. Ainsi, j'espère pouvoir réinvestir ce travail précieux dans ma pratique professionnelle future.

Sur un plan plus personnel, mener à bien ce projet n'a pas été un parcours linéaire. Entre remise en question et gestion de l'imprévu, il m'a fallu sans cesse rebondir et faire preuve d'adaptabilité. Je ressors grandie de ces deux années de travail et plus armée pour faire face aux nouveaux défis qui m'attendent.

5. Apports à la pratique orthophonique

La démarche que nous avons menée au travers de cette étude a reçu un accueil enthousiaste de la part des praticiens sondés, témoignant ainsi de leur intérêt et de leur besoin d'informations sur ce sujet encore peu traité dans la recherche en orthophonie. Aussi, nombre d'entre eux ont mentionné que participer à l'étude avait entraîné une remise en question de leurs pratiques. Ce type de démarche, au-delà de contribuer à la recherche, permet d'amorcer une réflexion personnelle et d'engager les participants dans une dynamique d'analyse et d'enrichissement de leurs pratiques professionnelles.

Donner plus d'outils aux orthophonistes apparaît donc comme nécessaire, dans le cadre de leur formation initiale ou continue ou au travers d'autres actions (diffusion de mail, création de supports d'information et de recommandation...), afin de renforcer leurs connaissances de l'album jeunesse et des moyens pour soutenir efficacement les parents

dans leurs conduites de littératie précoce. En effet, si ces dernières constituent des opportunités incontestables de soutien du développement langagier de l'enfant, elles sont associées à de nombreuses problématiques, venant limiter l'utilisation du livre dans beaucoup de familles. Répondre aux besoins spécifiques de ces parents dont les enfants sont suivis précocement implique des savoirs et savoir-faire adaptés. La présente étude semble souligner, par la similarité des réponses entre les orthophonistes familiers de l'intervention précoce et les autres, que l'expérience professionnelle n'implique pas un développement implicite de ces compétences, à l'exception d'une utilisation plus fréquente de l'album en séance. L'accès aux formations sur l'album jeunesse, quant à lui, permet aux orthophonistes d'accorder plus d'importance au choix des livres et de se sentir plus compétents pour accompagner les parents dans cette sélection. Pourtant, la proximité des réponses des orthophonistes formés et non formés à l'album jeunesse sur de nombreux items suggèrent que les formations actuelles sont peu ou pas axées sur les stratégies spécifiques pour l'encouragement à la littératie en intervention précoce. Ces conclusions doivent néanmoins être pensées au regard des biais cités antérieurement.

À ce titre, nous souhaitons que ce mémoire, grâce à son état de l'art et à sa démarche, puisse constituer un point d'appui pour les orthophonistes en quête d'informations. Sans nous vouloir exhaustif, nous avons tenté d'y rassembler des recommandations et données issues de la littérature sur l'album jeunesse, la lecture partagée, et plus largement sur la façon d'accompagner les parents dans leurs pratiques familiales. En particulier, les orthophonistes ont pu déposer leurs conseils en proposant des auteurs et des références d'albums jeunesse (*Annexe 6*).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail de recherche s'est intéressé aux connaissances des orthophonistes concernant l'album de jeunesse et son utilisation dans la promotion de la lecture partagée et des comportements de littératie lors de la prise en soins précoce en langage oral. Notre objectif consistait à définir les pratiques orthophoniques au regard de la littérature afin de réfléchir aux moyens de contribuer à leur ajustement.

Dans un premier temps, nous avons recueilli, à l'aide d'un questionnaire à destination de l'ensemble des orthophonistes exerçant sur le territoire français, des données sur leurs savoirs et savoir-faire quant à l'utilisation de l'album jeunesse en prise en soins précoce, ce qui nous a permis d'avoir un premier état des lieux des pratiques. Nous avons ensuite comparé les réponses des orthophonistes ayant suivi une formation sur le sujet aux orthophonistes non-formés afin de mettre en évidence de possibles dissociations.

Les résultats de notre étude suggèrent que les moyens mis en œuvre par les orthophonistes pour encourager les familles dans leur pratique de la lecture partagée, au travers de l'album jeunesse, diffèrent des recommandations et conclusions retrouvées dans la littérature. La pratique du prêt d'albums tout comme la manière de sélectionner un livre adapté à l'enfant en sont deux exemples. L'analyse des réponses permet d'en identifier des causes probables : d'une part, le manque de connaissances des orthophonistes à propos de l'album jeunesse et des stratégies d'encouragement à la littératie précoce ; d'autre part, l'expression de nombreuses limites à l'utilisation de cet outil. Elle rappelle également l'intérêt de transmettre aux orthophonistes des outils adaptés pour renforcer leurs connaissances des albums et leur permettre de soutenir efficacement les parents dans leurs conduites de littératie précoce.

L'étude que nous avons réalisée est un premier pas vers l'enrichissement des pratiques professionnelles orthophoniques autour de l'album jeunesse, thématique à propos de laquelle les orthophonistes expriment un intérêt particulier et sont en demande d'informations.

BIBLIOGRAPHIE

- 1001 mots. (s. d.). Nos actions. *1001mots*. Consulté 19 octobre 2022, à l'adresse <https://1001mots.org/ambition/>
- ACCES. (s. d.). Présentation de l'Association ACCES. *ACCES-lirabebe*. Consulté 19 octobre 2022, à l'adresse <https://www.acces-lirabebe.fr/lassociation/presentation/>
- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2019). Parent-Implemented Communication Strategies During Storybook Reading. *Journal of Early Intervention, 41*(4), 300-320. <https://doi.org/10.1177/1053815119855007>
- American Academy of Pediatrics. (2014). Literacy Promotion : An essential component of primary care pediatric practice. *PEDIATRICS, 2*(134), 404-409. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1384>
- American Psychiatric Association. (2016). *Mini DSM-5—Critères diagnostiques* (M.-A. Crocq, J. D. Guelfi, P. Boyer, C. Pull, & M.-C. Pull-Erpelding, Trad.). Elsevier Masson.
- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., & Roy, S. (2007). L'accompagnement parental au cœur des objectifs de prévention de l'orthophoniste. *Contraste, 26*(1), 303-320.
- Antheunis, P., Roy, S., & Ercolani-Bertrand, F. (2010). Nouvel outil de soutien à la parentalité pour le développement de la communication et du langage. *Rééducation orthophonique : émergence de la communication et du langage, 244*.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions : Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 111-122.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.005>

Arrou-Vignod, J.-P., Barnabé, F., Brisac, N., Cession, C., Dabos, C., Defourny, M., Delas, L., Faron, L., Landais, V., & Tomasovic, D. (2022). *Mooc : « Il était une fois la littérature jeunesse »*. <https://lms.fun-mooc.fr/courses/course-v1:ulg+108002+session05/1a127de1124746b1a5e3062d2a776416/>

Avenant 19 à la Convention nationale des orthophoniste, (2022).

<https://www.fno.fr/actualites/signature-de-lavenant-n19/>

Bastide, I., & Joigneaux, C. (2014). Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 53(1), 9-19. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1045>

Baudier, A., Fontaine, A.-M., & Pêcheux, M.-G. (1997). Étayage maternel de l'attention dans une situation de lecture à des enfants de 1 à 3 ans. *Enfance*, 50(2), 229-245.

Baxendale, J., & Hesketh, A. (2003). Comparison of the effectiveness of the Hanen Parent Programme and traditional clinic therapy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(4), 397-415. <https://doi.org/10.1080/1368282031000121651>

Belanger, R., Leroux, D., & Lefebvre, P. (2021). Supporting caregivers of children born prematurely in the development of language : A scoping review. *Paediatrics & Child Health*, 26(1), 17-24. <https://doi.org/10.1093/pch/pxz124>

Bergman Deitcher, D., Aram, D., & Adar, G. (2019). Book selection for shared reading : Parents' considerations and researchers' views. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(3), 291-315. <https://doi.org/10.1177/1468798417718236>

Billard, C. (2001). Le dépistage des troubles du langage chez l'enfant : Une contribution à la prévention de l'illettrisme. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 14(1),

35-40. [https://doi.org/10.1016/S0987-7983\(01\)80007-4](https://doi.org/10.1016/S0987-7983(01)80007-4)

Bonnemaison, J. (2016). Chap 1. Qu'est-ce que « la petite enfance » ? *La petite enfance dans la cour des grands* (p. 17-25). Dunod. <https://www.cairn.info/la-petite-enfance-dans-la-cour-des-grands--9782100754274-p-17.htm>

Bonnéry, S., & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 23-34.

<https://doi.org/10.3917/lfa.190.0023>

Bouletreau, A., Chouaniere, D., Wild, P., & Fontana, J. M. (1999). *Concevoir, traduire et valider un questionnaire. A propos d'un exemple, EUROQUEST*. (p. 46)

[Notes scientifiques et techniques de l'INRS NS 178, Institut National de Recherche et de Sécurité (INRS)].

Bourhis, V. (2012). Situation de lecture en toute petite section : Le rôle du paraverbal.

Le français aujourd'hui, 179(4), 85-97. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0085>

Brown, M. I., Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2017). Early Storybook Reading with Babies and Young Children : Parents' Opinions and Home Reading Practices.

Australasian Journal of Early Childhood, 42(2), 69-77.

<https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.09>

Bullen, E., & Nichols, S. (2011). Dual Audiences, Double Pedagogies : Representing Family Literacy as Parental Work in Picture Books. *Children's Literature in Education*,

42(3), 213. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9132-5>

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read : A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.

<https://doi.org/10.3102/00346543065001001>

- Canfield, C. F., Seery, A., Weisleder, A., Workman, C., Brockmeyer Cates, C., Roby, E., Payne, R., Levine, S., Mogilner, L., Dreyer, B., & Mendelsohn, A. (2020). Encouraging parent–child book sharing : Potential additive benefits of literacy promotion in health care and the community. *Early Childhood Research Quarterly, 50*, 221-229. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.002>
- Cantin, G., Bouchard, C., & Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation, 38*(3), 469-482. <https://doi.org/10.7202/1022708ar>
- Charron, A., Gagné, A., Bigras, N., & Lemire, J. (2020). Questionnaire de littératie familiale mesurant l'exposition parentale aux livres. *La revue internationale de l'éducation familiale, n° 47*(1), 103-118.
- Clemens, L. F., & Kegel, C. A. T. (2021). Unique contribution of shared book reading on adult-child language interaction. *Journal of Child Language, 48*(2), 373-386. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000331>
- CNRTL. (s.d.-a). Accompagner. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL]*. Consulté 7 avril 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/accompagner>
- CNRTL. (s. d.-b). Album. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL]*. Consulté 10 mai 2022, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/album>
- CNRTL. (s.d.-c). Guidance. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL]*. Consulté 7 avril 2023, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/guidance>
- CNRTL. (s.d.-d). Guidance. In *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*

- [CNRTL]. Consulté 7 avril 2023, à l'adresse
<https://www.cnrtl.fr/definition/partenariat>
- Commission des 1000 premiers jours. (2020). *Les 1000 premiers jours, là où tout commence*.
- Council on Early Childhood. (2014). Literacy Promotion : An Essential Component of Primary Care Pediatric Practice. *PEDIATRICS*, 134(2), 404-409.
<https://doi.org/10.1542/peds.2014-1384>
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-Child Interaction in Three Conversational Contexts : Variations in Style and Strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(92), 23.
<https://doi.org/10.1002/cd.13>
- Crunelle, D. (2010). S'attacher pour mieux se détacher : L'impact des interactions précoces sur l'émergence du langage. *Rééducation orthophonique*, 244, 13-20.
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's Preliteracy Skills : Influence of Mothers' Education and Beliefs About Shared-Reading Interactions. *Early Education & Development*, 19(2), 261-283.
<https://doi.org/10.1080/10409280801963939>
- Daniels, D., Salley, B., Walker, C., & Bridges, M. (2022). Parent book choices : How do parents select books to share with infants and toddlers with language impairment? *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(2), 279-307.
<https://doi.org/10.1177/1468798420985668>
- Daviron, C. (2020). Accueillir les tout-petits et leur famille : Premiers pas en bibliothèque. *Documentation et bibliothèques*, 66(2), 12-19.
<https://doi.org/10.7202/1069967ar>

- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (de Boeck).
- Debaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill*. *Journal of Child Language*, *20*(2), 455-461.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900008370>
- de Bondt, M., Willenberg, I. A., & Bus, A. G. (2020). Do Book Giveaway Programs Promote the Home Literacy Environment and Children's Literacy-Related Behavior and Skills? *Review of Educational Research*, *90*(3), 349-375.
<https://doi.org/10.3102/0034654320922140>
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading : Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *27*(1), 31-41.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Décret n°2002-721 du 2 mai 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'orthophoniste, 2002-721 (2002).
- Deprez, C. (2003). Évolution du bilinguisme familial en France. *Le français aujourd'hui*, *143*(4), 35-43. <https://doi.org/10.3917/lfa.143.0035>
- Dezutter, O., Babin, J., & Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Sherbrooke, QC : Collectif CLÉ.
- Die Zeit, Stiftung Lesen, & Deutsche Bahn Stiftung. (2019). *Vorlesestudie 2019—Vorlesepraxis durch sprachanregende Aktivitäten in Familien vorbereiten und unterstützen*.
https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2019

_01.pdf

Die Zeit, Stiftung Lesen, & Deutsche Bahn Stiftung. (2020). *Vorlesestudie 2020—Eine Befragung von Eltern, die nicht oder selten vorlesen.*

https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Ergebnisse_Vorlesestudie2020_Praesentation.pdf

Dominguez, S., Devouche, E., Apter, G., & Gratier, M. (2016). The Roots of Turn-Taking in the Neonatal Period : Brief Report. *Infant and Child Development*, 25(3), 240-255. <https://doi.org/10.1002/icd.1976>

Dominguez, S., Martel, K., Buil, A., Apter, G., & Devouche, E. (2017). Le nouveau-né, un partenaire pour sa mère : Analyse du discours maternel. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 65(4), 201-210.

Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., Cooper, P. J., & Melendez-Torres, G. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, 91(2), 383-399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>

DREES. (2022). *Démographie des professionnels de santé.*
<https://drees.shinyapps.io/demographie-ps/>

Dussourd-Deparis, M. (2019). 1Bébé, 1Livre... une action de prévention en orthophonie. *Enfances & Psy*, 82(2), 12-24. <https://doi.org/10.3917/ep.082.0012>

Dwyer, J., & Neuman, S. B. (2008). Selecting Books for Children Birth Through Four : A Developmental Approach. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 489-494. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0236-5>

Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children : Relation to children's later language

- and literacy outcomes controlling for other parent language input.
Developmental Science, 22(3). <https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174. <https://doi.org/10.2307/747863>
- Evans, C. (2014, janvier 1). *Les publics populaires aux abonnés absents en bibliothèque ?* [Text]. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2014-01-0106-009>
- Fédération Nationale des Orthophonistes [FNO]. (s. d.). La prévention en Orthophonie | Fno Prévention. *FNO Prévention*. Consulté 19 octobre 2022, à l'adresse <https://fno-prevention-orthophonie.pwa.paris/langage-oral/actions/la-prevention-en-orthophonie/>
- Fédération Nationale des Orthophonistes [FNO]. (2019). *Les orthophonistes : Données statistiques*.
- Feldman, H. M. (2015). Evaluation and Management of Language and Speech Disorders in Preschool Children. *Pediatric in Review*, 26(4), 131-141.
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning : A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334-1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Flajolet, A. (2008). *Mission au profit du gouvernement relative aux disparités territoriales des politiques de prévention sanitaire—Annexe 1* (p. 17).
- Fletcher, K. L., & Finch, W. H. (2015). The role of book familiarity and book type on mothers' reading strategies and toddlers' responsiveness. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1), 73-96. <https://doi.org/10.1177/1468798414523026>
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children : A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.

<https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>

Ganea ,P.A., Pickard, M.B., & DeLoache, J.S. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development, 9(1)*, 46–66.

Gibbard, D., Coglan, L., & MacDonald, J. (2004). Cost-effectiveness analysis of current practice and parent intervention for children under 3 years presenting with expressive language delay. *International Journal of Language & Communication Disorders, 39(2)*, 229-244.

<https://doi.org/10.1080/13682820310001618839>

Girolametto, L., Verbey, M., & Tannock. (1994). Improving Joint Engagement in Parent-Child Interaction : An Intervention Study. *Journal of Early Intervention, 18(2)*, 155-167.

Girolametto, L., Wiigs, M., Smyth, R., Weitzman, E., & Pearce, P. S. (2001). Children With a History of Expressive Vocabulary Delay : Outcomes at 5 Years of Age. *American Journal of Speech-Language Pathology, 10(4)*, 358.

[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/030\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/030))

Golinkoff, R. M., Hoff, E., Rowe, M. L., Tamis-LeMonda, C. S., Hirsh-Pasek, K., Tamis-LeMonda, C. S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language Matters : Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences. *Child Development, 90(3)*, 985-992. <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>

Gordon, R.S Jr. (1983). *An operational classification of disease prevention* (Public Health Reports), 98(2) (p. 107-109).

Grolig, L. (2020). Shared Storybook Reading and Oral Language Development : A Bioecological Perspective. *Frontiers in Psychology, 11*.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>

- Guevara, J. (2020). *Effects of Early Literacy Promotion on Child Language Development and Home Reading Environment : A Randomized Controlled Trial* | Elsevier Enhanced Reader. <https://doi.org/10.1016/j.ympdx.2020.100020>
- Habib, M. (2018). *La constellation des DYS : bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles* (2e édition). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur, DL 2018.
- Hammer, C. S., Morgan, P., Farkas, G., Hillemeier, M., Bitetti, D., & Maczuga, S. (2017). Late Talkers : A Population-Based Study of Risk Factors and School Readiness Consequences. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 60(3), 607-626. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0417
- Hanen Centre. (s. d.). *It Takes Two To Talk – Hanen Program for Parents of Children with Language delays*. Consulté 19 octobre 2022, à l'adresse <http://www.hanen.org/Programs/For-Parents/It-Takes-Two-to-Talk.aspx>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. P.H. Brookes.
- Haut Conseil de la santé publique. (2020). *Analyse des données scientifiques : Effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans*. Haut Conseil de la santé publique.
- Haute Autorité de Santé. (2020). *Recommandation de bonne pratique—Troubles du neurodéveloppement : Repérage et orientation des enfants à risque* (p. 33). Haute Autorité de Santé. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2020-03/reco299_recommandations_reperage_tnd_mel_v2.pdf
- Hawa, V., & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language : An

- overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 400-407.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence : Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Horwitz, S.M., Irwin, J.R., Briggs-Gowan, M.J., Bosson Heenan, J.M., Mendoza, J., & Carter, A.S. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 932–940.
- Ismail, F. Y., Fatemi, A., & Johnston, M. V. (2017). Cerebral plasticity : Windows of opportunity in the developing brain. *European Journal of Paediatric Neurology*, 21(1), 23-48. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2016.07.007>
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap : socioeconomic, family, and health factors associated with children’s school readiness to learn. *Early education and development*, 18(3), 375-403.
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce : ce que les enfants font avec l’écrit avant qu’il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 185, Article 185. <https://doi.org/10.4000/rfp.4345>
- Justice, L. M., Weber, S. E., Ezell, H. K., & Bakeman, R. (2002). A Sequential Analysis of Children’s Responsiveness to Parental Print References During Shared Book-Reading Interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1). [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/004\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/004))
- Justice, L. M., & Pence, K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing*

young children's language and literacy achievement. Newark, DE: International Reading Association.

- Kaderavek, J., & Justice, L. M. (2002). Shared Storybook Reading as an Intervention Context : Practices and Potential Pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*(4), 395. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/043\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/043))
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parents as Communication Partners : An Evidence-Based Strategy for Improving Parent Support for Language and Communication in Everyday Settings. *Perspectives on Language Learning and Education, 20*(3), 96-111. <https://doi.org/10.1044/lle20.3.96>
- Karrass, J., & Braungart-Rieker, J. M. (2005). Effects of shared parent–infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*(2), 133-148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.003>
- Kern, S. (2019). Des premiers mots à l'émergence de la grammaire. In *Le développement du langage chez le jeune enfant : Théorie, clinique, pratique* (de Boeck supérieur).
- Kern, S., & Fekete, G. (2019). De l'évaluation à l'intervention. In *Le développement du langage chez le jeune enfant : Théorie, Clinique, Pratique* (de Boeck supérieur).
- Khan, K. S., Purtell, K. M., Logan, J., Ansari, A., & Justice, L. M. (2017). Association Between Television Viewing and Parent-Child Reading in the Early Home Environment. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 38*(7), 521-527. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000465>
- Korat, O., Arafat, S. H., Aram, D., & Klein, P. (2013). Book reading mediation, SES, home literacy environment, and children's literacy : Evidence from Arabic-speaking families. *First Language, 33*(2), 132-154.

<https://doi.org/10.1177/0142723712455283>

- Korpilahti, P., Kaljonen, A., & Jansson-Verkasalo, E. (2016). Identification of biological and environmental risk factors for language delay : The Let's Talk STEPS study. *Infant Behavior and Development*, 42, 27-35.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.08.008>
- Kremer, J.-M., & Denni-Krichel, N. (2010). *Prévenir les troubles du langage des enfants*. Paris : J. Lyon, DL 2010.
- Kremer, J.-M., & Lederlé, E. (2016). *L'orthophonie en France* (8^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Lam, S., Chow-Yeung, K., Wong, B. P. H., Lau, K. K., & Tse, S. I. (2013). Involving parents in paired reading with preschoolers : Results from a randomized controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 126-135.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.12.003>
- Larragueta, M., & Ceballos-Viro, I. (2018). What Kind of Book? Selecting Picture Books for Vocabulary Acquisition. *Reading Teacher*, 72(1), 81-87.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1681>
- Larousse. (s. d.). Partenariat. In *Dictionnaire en ligne*. Consulté 7 avril 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/partenariat/58354>
- Leclère, C., Viaux, S., Avril, M., Achard, C., Chetouani, M., Missonnier, S., & Cohen, D. (2014). Why Synchrony Matters during Mother-Child Interactions : A Systematic Review. *PLoS ONE*, 9(12).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0113571>
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income

- preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
<https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Lin, J., Reich, S. M., Kataoka, S., & Farkas, G. (2015). Maternal Reading Self-Efficacy Associated with Perceived Barriers to Reading. *Child Development Research*, 2015, e218984. <https://doi.org/10.1155/2015/218984>
- Logan, J. A. R., Hart, S. A., Cutting, L., Deater-Deckard, K., Schatschneider, C., & Petrill, S. (2013). Reading Development in Young Children : Genetic and Environmental Influences. *Child Development*, 84(6), 2131-2144.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12104>
- Logan, J. A. R., Justice, L. M., Yumuş, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When Children Are Not Read to at Home : The Million Word Gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383-386.
<https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000657>
- Määttä, S., Laakso, M.-L., Tolvanen, T.A.A., Westerholm, J., & Aro, T. (2016). Continuity From Prelinguistic Communication to Later Language Ability : A Follow-Up Study From Infancy to Early School Age. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 59(6), 1357-1372.
https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0209
- MacDaniel, B. T. (2020). Technoference : Parent mobile device use and implications for children and parent-child relationships. *Zero to Three*, 41(2), 30-36.
- MacLeod, A. A. N., & Kern, S. (2019). Des premiers sons aux premiers mots. In *Le développement du langage chez le jeune enfant : Théorie, clinique, pratique* (de Boeck supérieur).
- Maillart, C., & Kern, S. (2019). Quand le langage démarre difficilement. In *Le*

développement du langage chez le jeune enfant : Théorie—Clinique—Pratique
(de Boeck supérieur).

Makin, L. (2006). Literacy 8–12 months : What are babies learning? *Early Years*, 26(3), 267-277. <https://doi.org/10.1080/09575140600898449>

Maltais, E. (2019). *Effet comparé de l'exposition à la lecture parent-enfant avec un livre traditionnel ou un livre numérique enrichi sur la littéracie émergente au préscolaire* [Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/37618>

Maresca, B., Gaudet, F., & Evans, C. (2007). *Les bibliothèques municipales en France après le tournant Internet : Attractivité, fréquentation et devenir* (B. Maresca, Éd.). Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
<https://doi.org/10.4000/books.bibpompidou.176>

Martinaud-Thébaudin, K. (2005). *Langage et lieux d'accueil*. Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.marti.2005.01>

Massaro, D. (2015). Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. *Journal of Literacy Research*, 47(4), 505–527.

Mayberry, R. I., & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition : Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87(3), 369-384. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00137-8](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00137-8)

McArthur, D., Adamson, L., & Deckner, D. F. (2005). As stories become familiar : Motherchild conversations during shared reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(4), 389-411.

Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center

- Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Ministère de la Culture et de la Communication - Direction générale des Médias et des Industries Culturelles. (2018). *Les non-usagers des bibliothèques—Enquête quantitative*.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education : A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Morgenstein. (2009). Lire avec des bébés ? *Spirale*, 82(2), 174-179. <https://doi.org/10.3917/spi.082.0174>
- Morrow, L. M. (1988). Young Children's Responses to One-to-One Story Readings in School Settings. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 89. <https://doi.org/10.2307/747906>
- Muhinyi, A., & Rowe, M. L. (2019). Shared reading with preverbal infants and later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 64, 101053. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101053>
- Needlman, R. (2018). Reading Aloud to Newborns. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(1), 79-80. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000527>
- Needlman, R., Fried, L., Morley, D., & Zuckerman, B. (1991). Clinic-Based Intervention to promote literacy : A pilot study. *American Journal of Diseases of Children*, 145, 881-884.

- Nendaz, M. (2005). Changer la pratique médicale par la formation continue : de l'efficacité de quelques stratégies. *Revue médicale Suisse*, 42, 2731-2736
- Nicholas, M., & Paatsch, L. (2021). Mothers' views on shared reading with their two-year olds using printed and electronic texts : Purpose, confidence and practice. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 3-26.
<https://doi.org/10.1177/1468798418792614>
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). The Sooner, the Better : Early Reading to Children. *SAGE Open*, 6(4), 2158244016672715.
<https://doi.org/10.1177/2158244016672715>
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmig, S. C. (2020). The Home Literacy Environment as a Mediator Between Parental Attitudes Toward Shared Reading and Children's Linguistic Competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Normand, C. L., Baillargeon, R. H., & Brousseau, J. (2007). Le statut socio-économique de la famille et le développement cognitif dans la première année de vie = Family socioeconomic status and cognitive development in the first year of life. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(3), 202-219. <https://doi.org/10.1037/cjbs2007016>
- OCDE & Statistiques Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. OECD.

<https://doi.org/10.1787/9789264281769-fr>

Périchon, J., & Gonnot, S. (2021). Le partenariat parental en orthophonie : Proposition d'une nouvelle classification. *L'orthophoniste*, 406, 17-23.

Piérart, B., & Harmegnies, B. (1993). Dysphasie simple de l'enfant et langage de la mère. *L'Année psychologique*, 93(2), 227-268.

<https://doi.org/10.3406/psy.1993.28696>

Preece, J., & Levy, R. (2018). Understanding the barriers and motivations to shared reading with young children : The role of enjoyment and feedback. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-24.

<https://doi.org/10.1177/1468798418779216>

Raviv, T., Kessenich, M., & Morrison, F. J. (2004). A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities : The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 528-547. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.007>

Rikin, S., Glatt, K., Simpson, P., Cao, Y., Anene-Maidoh, O., & Willis, E. (2015). Factors Associated With Increased Reading Frequency in Children Exposed to Reach Out and Read. *Academic Pediatrics*, 15(6), 651-657.

<https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.08.008>

Rindermann, H., & Baumeister, A. E. E. (2015). Parents' SES vs. parental educational behavior and children's development : A reanalysis of the Hart and Risley study. *Learning and Individual Differences*, 37, 133-138.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.12.005>

Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The Effectiveness of Parent-Implemented Language Interventions : A Meta-Analysis. *American Journal of Speech-*

Language Pathology, 20(3), 180-199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0055\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055))

Roberts, M. Y., Kaiser, A. P., Wolfe, C. E., Bryant, J. D., & Spidalieri, A. M. (2014). Effects of the Teach-Model-Coach-Review Instructional Approach on Caregiver Use of Language Support Strategies and Children's Expressive Language Skills. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 57(5), 1851-1869. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0113

Rudolph, J. M. (2017). Case History Risk Factors for Specific Language Impairment : A Systematic Review and Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3), 991-1010. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0181

Saint Clair, M., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 2(44), 186-199.

Salzmann, T., & Bürki Schällibaum, T. (2013). Développement des dépressions littérales dans la famille par le recours à des ressources familiales. *leseforum.ch - plateforme en ligne pour la littérature*.

Samier, R., & Jacques, S. (2019). Approche cognitive du livre et des nouvelles technologies en orthophonie. *Enfances Psy*, 82(2), 120-128.

Sarant, J. Z., Holt, C. M., Dowell, R. C., Rickards, F. W., & Blamey, P. J. (2009). Spoken Language Development in Oral Preschool Children With Permanent Childhood Deafness. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 205-217. <https://doi.org/10.1093/deafed/enn034>

Sawyer, B. E., Cycyk, L. M., Sandilos, L. E., & Hammer, C. S. (2018). 'So many books

they don't even all fit on the bookshelf' : An examination of low-income mothers' home literacy practices, beliefs and influencing factors. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(3), 338-372.

<https://doi.org/10.1177/1468798416667542>

Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 53(2), 169-186.

<https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3175>

Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-Related Differences in the Organization of Parent-Infant Interactions During Picture-Book Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.

Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.520>

Shaw, A. (2021). Lisez, parlez, chantez : La promotion de l'alphabétisation précoce dans le milieu de la santé. *Paediatrics & Child Health*, 26(3), 189-196.

<https://doi.org/10.1093/pch/pxab006>

Sinclair, E. M., McCleery, E. J., Koepsell, L., Zuckerman, K. E., & Stevenson, E. B. (2018). Home Literacy Environment and Shared Reading in the Newborn Period. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 39(1), 66-71.

<https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000521>

Sinclair, E. M., McCleery, E. J., Koepsell, L., Zuckerman, K. E., & Stevenson, E. B. (2019). Shared Reading Practices and Early Literacy Promotion in the First Year of Life. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(7), 538-546.

<https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000690>

Sylvestre, A., & Desmarais, C. (2015). Stimuler le développement langagier des jeunes enfants : État des connaissances sur l'intervention précoce en orthophonie.

Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 135, 001-008.

Theriot, J. A., Franco, S. M., Sisson, B. A., Metcalf, S. C., Kennedy, M. A., & Bada, H. S. (2003). The Impact of Early Literacy Guidance on Language Skills of 3-Year-

Olds. *Clinical Pediatrics*, 42(2), 165-172.

<https://doi.org/10.1177/000992280304200211>

Thollon-Behar, M.-P., & Ignacchiti, S. (2019). De l'objet à l'histoire, le livre dans le développement de l'enfant. *Enfances Psy*, 82(2), 39-48.

Towell, J. L., Bartram, L., Morrow, S., & Brown, S. L. (2021). Reading to babies :

Exploring the beginnings of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*,

21(3), 321-337. <https://doi.org/10.1177/1468798419846199>

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating Language

Development Through Picture Book Reading : A Systematic Extension to

Mexican Day Care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114.

Vally, Z., Murray, L., Tomlinson, M., & Cooper, P. J. (2015). The impact of dialogic

book-sharing training on infant language and attention : A randomized

controlled trial in a deprived South African community. *Journal of Child*

Psychology and Psychiatry, 56(8), 865-873. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12352>

Van der Horst, L. (2010). Observation orthophonique et intervention précoce. *Archives*

de Pédiatrie, 17, 319-324.

Van der Liden, S. (2006). *Lire l'album* (Vol. 1). L'atelier du poisson soluble.

<https://univ-scholarvox-com.ezpum.scdi->

montpellier.fr/reader/docid/88831428/page/28

- van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L., & McGrath, C. (1997). The Relationship Between Middle-Class Parents' Book-Sharing Discussion and Their Preschoolers' Abstract Language Development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(6), 1261-1271.
<https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1261>
- van Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology, 1*(15), 85-95.
- Vernon-Feagans, L., Pancsofar, N., Willoughby, M., Odom, E., Quade, A., & Cox, M. (2008). Predictors of maternal language to infants during a picture book task in the home : Family SES, child characteristics and the parenting environment. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(3), 213-226.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.02.007>
- Voegtline, K. M., Costigan, K. A., Pater, H. A., & DiPietro, J. A. (2013). Near-term fetal response to maternal spoken voice. *Infant Behavior and Development, 36*(4), 526-533. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.05.002>
- Wankoff, L. S. (2011). Warning Signs in the Development of Speech, Language, and Communication : When to Refer to a Speech-Language Pathologist: Warning Signs in the Development of Speech, Language, and Communication: When to Refer to a Speech-Language Pathologist. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 24*(3), 175-184. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2011.00292.x>

- Watt, N., Wetherby, A., & Shumway, S. (2006). Prelinguistic Predictors of Language Outcomes at 3 Years of Age. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 49*(6), 1224-1237. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/088\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/088))
- Weatherhead, D., & White, K. S. (2017). Read my lips : Visual speech influences word processing in infants. *Cognition, 160*, 103-109. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.01.002>
- Weisleder, A., Cates, C. B., Harding, J. F., Johnson, S. B., Canfield, C. F., Seery, A. M., Raak, C. D., Alonso, A., Dreyer, B. P., & Mendelsohn, A. L. (2019). Links between Shared Reading and Play, Parent Psychosocial Functioning and Child Behavior : Evidence from a Randomized Controlled Trial. *The Journal of pediatrics, 213*, 187-195.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2019.06.037>
- Weisleder, A., Mazzuchelli, D. S. R., Lopez, A. S., Neto, W. D., Cates, C. B., Gonçalves, H. A., Fonseca, R. P., Oliveira, J., & Mendelsohn, A. L. (2018). Reading Aloud and Child Development : A Cluster-Randomized Trial in Brazil. *Pediatrics, 141*(1), e20170723. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0723>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559.
- Witko, A. (2010). Conduites d'étayage maternel en situation de lecture partagée auprès d'enfants français de 24 mois. *Rééducation orthophonique, 244*, 209-247.
- Witko, A. (2013). L'intervention précoce en orthophonie : complémentarité des thérapies directes et indirectes. *Langage et Pratiques, 51*, 6-17
- Yont, K. M., Snow, C. E., & Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother-child interactions : An analysis of communicative intents expressed during toy

- play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35(3), 435-454. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00144-3](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00144-3)
- Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development : An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 318-333. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.015>
- Zebdi, R., Amalric, H., Viodé, C., & Lignier, B. (2018). Stratégies de coping et sentiment de compétence parentale des parents d'enfants atteints de troubles autistiques. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 66(5), 323-329. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.01.008>
- Zubrick, S. R., Taylor, C. L., Rice, M. L., & Slegers, D. W. (2007). Late Language Emergence at 24 Months : An Epidemiological Study of Prevalence, Predictors, and Covariates. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 50(6), 1562-1592. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/106\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/106))
- Zuckerman, B., & Khandekar, A. (2010). Reach Out and Read : Evidence based approach to promoting early child development: *Current Opinion in Pediatrics*, 22(4), 539-544. <https://doi.org/10.1097/MOP.0b013e32833a4673>

ANNEXES

| | |
|--|-----|
| Annexe 1 : Questionnaire “Etat des lieux : album jeunesse et orthophonie en prise en charge précoce | 136 |
| Annexe 2 : Nuage de mots représentant les freins à l’utilisation de l’album jeunesse en accompagnement parental en fonction de leur fréquence (question n°25)..... | 148 |
| Annexe 3 : Nuage de mots représentant les freins au prêt d’albums jeunesse, en fonction de leur fréquence (question n°26) | 149 |
| Annexe 4 : Nuage de mots représentant les observations des orthophonistes lors de l’utilisation de l’album jeunesse en accompagnement parental, en fonction de leur fréquence (question n°27)..... | 150 |
| Annexe 5 : Nuage de mots représentant les critères de sélection des albums par les orthophonistes en fonction de leur fréquence (question n°33)..... | 151 |
| Annexe 6 : Les conseils des orthophonistes à propos de la littérature jeunesse..... | 152 |
| Annexe 7 : Résultats du quiz en fonction du statut de formation des orthophonistes | 163 |

Annexe 1 : Questionnaire “Etat des lieux : album jeunesse et orthophonie en prise en charge précoce



Etat des lieux : album jeunesse et orthophonie en prise en charge précoce

Bonjour à tous et à toutes,

Voici quelques informations concernant le questionnaire que vous vous apprêtez à remplir:

> Quel est l'objet du mémoire ? L'album de jeunesse lors la prise en soins du langage d'enfants de 0 à 3 ans : état des lieux et implications cliniques chez l'orthophoniste et chez le parent

> Qui peut le remplir ? Tout orthophoniste, quel que soit leur mode d'exercice, prenant en charge des enfants entre 0 et 3 ans

> Temps de complétion : environ 20 à 25 minutes

> Contenu : 1 questionnaire d'une trentaine de questions + 1 quizz à visée informative

Je vous remercie vivement pour votre contribution !

Emma COMBASSON, étudiante au CFUO de Montpellier
Mémoire encadré par Clémantine Trinquesse

N.B. : Les informations recueillies avec ce questionnaire resteront anonymes.

Généralités



Description (facultative)

1. Exercez-vous en France ? *

1. Oui

2. Non

Généralités



Description (facultative)

2. Je suis : *

- Une femme
- Un homme
- Autre...

3. J'ai : *

- 1. Entre 20 et 30 ans
- 2. Entre 31 et 40 ans
- 3. Entre 41 et 50 ans
- 4. Entre 51 et 60 ans
- 5. Plus de 60 ans

4. Quel est votre type d'exercice ? *

- 1. Libéral
 - 2. Salarial
 - 3. Mixte
 - 4. Autre
5. Depuis combien de temps exercez-vous ? *
- 1. 0-5 ans
 - 2. 5-10 ans
 - 3. 10-20 ans
 - 4. Plus de 20 ans

6. De quel pays êtes-vous diplômé ? *

- 1. France
- 2. Belgique
- 3. Suisse
- 4. Canada
- 5. Autre

7. Avez-vous passé un diplôme et/ou fait une formation spécifique sur les albums de jeunesse ? *

- Oui
- Non

8. Si vous avez réalisé une formation sur l'album de jeunesse, précisez laquelle : (DU, master, formation privée ...)

Réponse courte
.....

Informations sur votre pratique



Description (facultative)

9. Quel pourcentage de vos patients pris en soins en langage oral ont moins de 3 ans ? *

Une réponse approximative est attendue

1. Je ne prends pas en soins de patients de moins de 3 ans
2. Moins de 25%
3. Entre 25 et 50%
4. Entre 50 et 75%
5. Plus de 75%

10. Dans votre pratique, avez-vous pour habitude de recevoir les parents d'enfants de 0 à 3 ans en séance avec l'enfant ? *

- Je ne prends pas les parents lors des séances avec l'enfant.
- Oui, pour moins de 25% d'entre eux
- Oui, pour 25 à 50% d'entre eux
- Oui, pour 50 à 75% d'entre eux
- Oui, pour plus de 75% d'entre eux
- Je prends systématiquement les parents en séance avec leur enfant quand il a moin...

Utilisation de l'album jeunesse



N.B. : Est considéré comme album de jeunesse le livre à destination des enfants dans lequel les illustrations prédominent sur le texte (CNRTL).

11. Utilisez-vous les albums de jeunesse dans votre pratique ? *

| | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |

12. Si oui, avec quelle tranche d'âge ?

- 0-3 ans
- 3-6 ans
- 6-10 ans
- Plus de 10 ans

13. Si oui, avec quelle(s) population(s) ?

a) Selon la pathologie/les difficultés : dans quel(s) type(s) de prise en soins utilisez-vous le plus les albums comme supports ?

Réponse longue

b) Selon le niveau socio-culturel des familles

(Si vous souhaitez apporter plus de précisions à votre réponse, compléter la ligne autre **en plus** de votre réponse)

- Oui, essentiellement si le niveau socio-culturel est bas (plusieurs facteurs de risque r...
- Oui, essentiellement si le niveau socio-culturel est haut
- Non, je ne tiens pas compte du niveau socio-culturel
- Autre...

Question

c) Selon la(les) langue(s) parlée(s)

(Si vous souhaitez apporter plus de précisions à votre réponse, compléter la ligne autre **en plus** de votre réponse)

- Oui, essentiellement pour les enfants plurilingues
- Oui, essentiellement pour les enfants parlant uniquement français
- Non, je ne tiens pas compte du nombre de langues parlées par l'enfant
- Autre...

A propos de vos réponses aux deux questions précédentes (13.b et 13.c) :

1. Ma pratique est liée à la patientèle que je reçois au cabinet (grand nombre d'enfants ...
2. Ma pratique est liée à une sélection personnelle des enfants avec lesquels j'utilise les..

14. Si oui, dans quel contexte ?

(Si vous souhaitez apporter plus de précisions à votre réponse, vous pouvez compléter la ligne autre **en plus** de votre/vos réponse(s))

- En séance individuelle comme support de travail
- En séance de groupe comme support de travail
- En tant que récompense après une activité ou en fin de séance
- Rituel de début ou de fin de séance
- En accompagnement/partenariat parental
- A disposition des parents et des enfants en salle d'attente
- A disposition des parents et des enfants dans votre bureau
- Autre...

15. Au cours du dernier mois, avez-vous prêté des albums à vos patients ? *

- Oui pour des enfants de plus de 6 ans
- Oui pour des enfants entre 3 et 6 ans
- Oui pour des enfants de moins de 3 ans
- Non

16. Si oui, à quelle fréquence ?

(Si vous souhaitez apporter plus de précisions à votre réponse, compléter la ligne autre **en plus** de votre réponse)

- A chaque séance
- Toutes les 2 à 3 séances
- Une fois de temps en temps
- Quand les parents sont en demande
- Autre...

17. Lors des échanges avec les parents, portez-vous votre attention/ posez-vous des questions sur les pratiques autour du livre à la maison ? *

- | | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |

18. Si oui, à quel moment de la prise en soins abordez-vous avec les parents les pratiques autour du livre ?

Réponse longue
.....

19. Si oui, comment les abordez-vous ?

(Si vous souhaitez apporter plus de précisions à votre réponse, compléter la ligne autre **en plus** de votre/vos réponse(s))

- En posant des questions ouvertes
- En posant des questions fermées pour récupérer des informations précises
- En utilisant des compte-rendus, grilles et/ou questionnaires parentaux
- En demandant aux parents des vidéos familiales
- Autre...

...

20. Si oui, quels éléments sont le plus fréquemment évoqués ?

(Si vous souhaitez apporter plus de précisions à votre réponse, compléter la ligne autre **en plus** de votre/vos réponse(s))

- Présence de livres dans l'environnement familial
- Pratiques personnelles de la lecture des parents
- Nombre de livres possédés par l'enfant et à sa disposition
- Âge de début de la lecture partagée
- Fréquence des temps de lecture partagée avec l'enfant
- Durée des temps de lecture partagée avec l'enfant
- Visites à la bibliothèque avec les parents et/ou l'école
- Types d'activités proposées autour du livre
- Intérêt et plaisir de lecture de l'enfant
- Intérêt et plaisir personnel des parents
- Autre...

21. Si oui, questionnez-vous les parents sur leurs besoins et/ou envies de bénéficier d'informations et d'un accompagnement quant à l'utilisation des livres ?

1. Jamais
2. Parfois
3. Souvent
4. Toujours
5. En fonction du type de prise en charge

22. Lorsque vous parlez des livres, évoquez-vous différentes possibilités de les utiliser ? *

Cocher uniquement les éléments évoqués

- Lire l'histoire
- Raconter l'histoire
- Décrire les images
- Faire le lien avec les expériences de l'enfant
- Poser des questions
- Mimer/imiter
- Pointer/monttrer
- Utiliser en tant qu'objet : ouvrir/fermer, empiler ...
- Suivre les intérêts de l'enfant
- Autre...

23. Lorsque vous parlez des livres, développez-vous avec les parents les conséquences de la lecture partagée sur le développement du langage de l'enfant ? *

| | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |

24. Les propositions ci-dessous sont des moyens pouvant être mis en oeuvre pour accompagner les parents et développer l'utilisation des livres avec leurs enfants. Parmi eux, à quelle fréquence pensez-vous : *

a) Expliquer et informer les parents, avec un discours et/ou des supports explicatifs, sur les stratégies, leurs mises en oeuvre, leurs impacts ...

| | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |

Question *

b) Modéliser la lecture d'albums aux parents en séance :

| | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |

...

Question *

c) Coacher les parents lors d'un temps de lecture partagée par des feedbacks et des encouragements :

| | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |

d) Faire un retour sur le positif et les difficultés, sur comment cela se passe à la maison ... afin d'envisager ensemble la suite de l'accompagnement autour de la lecture partagée :

| | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Jamais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Toujours |

Question

e) Autre(s) moyen(s) que vous mettez en oeuvre :

Réponse longue

25. Quels sont les freins à l'utilisation des albums de jeunesse dans l'accompagnement/parteneriat parental selon vous ? *

Réponse longue

26. Quels sont les freins au prêt d'album de jeunesse dans l'accompagnement/parteneriat parental selon vous ? *

Réponse longue

27. Dans le cas où vous utilisez l'album de jeunesse comme support en accompagnement/parteneriat parental, quelles observations (avantages, conséquences...) avez-vous pu faire, aussi bien chez les parents que chez les enfants ? *

Réponse longue

Votre expertise sur les albums jeunesse ✕ ⋮

Description (facultative)

28. Quelle importance accordez-vous au choix de l'album de jeunesse ? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Aucune Grande

29. Vous sentez-vous assez armés pour conseiller les parents quant au choix d'albums de jeunesse adaptés à leur enfant ? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pas du tout Totalemment

30. La culture des familles reçues en séance a-t-elle une influence sur les conseils prodigués et les albums qui leur sont proposés ? *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Jamais Toujours

31. Dans les cas de familles bilingues, vous proposez essentiellement des albums :

- En français
- Dans la langue maternelle de l'enfant
- De façon égale dans les deux langues
- Autre...

32. Quel est le type de livres que vous utilisez majoritairement pour les enfants entre 0 et 3 ans ? *

- Livre animé ou livre-objet : livre jouant avec les matières, textures et manipulations (l...
- Livre sonore
- Album : livre où l'image est prépondérante par rapport au texte
- Album sans texte
- Album avec des photos
- Imagier : livre d'images parfois légendées d'un mot ou d'une phrase
- Livre didactique : support de connaissances sur les couleurs, formes, animaux
- Livre de contes
- Magazine
- Album issu de la culture télévisée (Peppa Pig, Pat Patrouille...)
- Autre...

33. Quels critères utilisez-vous pour choisir le livre à proposer lors d'une séance d'accompagnement parental ou à prêter pour la maison ? *

Réponse longue
.....

34. Quel(s) auteur(s) conseillez-vous et/ou aimez-vous utiliser au cabinet ? Pourquoi les choisir ? *

Réponse longue
.....

35. Si ce sujet vous intéresse, sous quel format aimeriez-vous obtenir des informations complémentaires ?

Réponse longue
.....

A vous de jouer !



Pour conclure, nous vous proposons un quizz issu de la littérature internationale. Celui-ci n'a pas été conçu pour une visée évaluative mais informative.

N.B. : Merci de compléter les questions suivantes concernant des données issues de la littérature internationale selon vos connaissances actuelles.

A/ Un enfant ayant entendu une histoire tous les jours a été exposé à mots de plus à 5 ans qu'un enfant ne bénéficiant pas d'expérience de lecture partagée. *

1. 50 000
2. 150 000
3. 290 000

B/ Selon vous, quel est le nombre moyen de mots contenu dans un livre à destination : *

- a) Des 0-2 ans ?
- b) Des 3-5 ans ?

- a) : 15 -- b) : 80
- a) : 60 -- b) : 150
- a) : 140 -- b) : 230

...

C/ Jouer avec son enfant, chanter des comptines, lire un livre, parler à son enfant pendant le repas ou les soins quotidiens... Toutes ces activités de langage offrent les mêmes opportunités d'améliorer le langage de bébé. *

- Vrai
- Faux

D/ Les pratiques familiales précoces autour du langage sont plus déterminantes que le niveau socio-économique des parents pour prédire le niveau de littératie de l'enfant en maternelle. *

Ici, on peut définir la littératie comme l'ensemble des habiletés utilisées par le jeune enfant avant sa maîtrise de la lecture et de l'écriture.

- Vrai
- Faux

E/ Une étude a démontré que les enfants de moins de 3 ans avec un retard de langage faisaient des progrès ... lorsque les parents bénéficiaient d'un accompagnement parental par rapport à une prise en soins générale. *

1. Significativement supérieurs
2. Significativement inférieurs
3. Significativement équivalents

F/ Selon vous, qui est vraiment T'choupi, ami des petits ? *

Il n'y a pas de bonne réponse !!...



- Un pingouin
- Un singe
- Une taupe
- Un ours

Fin du questionnaire



Merci beaucoup pour votre participation à cette étude !
Pour toute remarque/question, n'hésitez pas à nous laisser un mot dans la boîte à questions.

Les résultats obtenus à la suite de ce mémoire seront disponibles en libre accès sur le site de l'APOH (Association de Prévention en Orthophonie de l'Hérault) en juillet 2023.

N.B. : Certaines questions vous ont peut-être directement dirigées à la fin de ce questionnaire pour le respect des critères d'inclusion de l'étude. Nous tenons néanmoins à vous remercier de l'intérêt que vous portez à ce travail.

Emma COMBASSON

Réponses du quizz :

A : Un enfant ayant entendu une histoire tous les jours a été exposé à 290.000 mots de plus à 5 ans qu'un enfant ne bénéficiant pas d'expérience de lecture partagée.

B : Le nombre moyen de mots contenu dans un livre à destination des 0-2 ans est de 140 et de 230 pour les 3-5 ans.

C : Faux > La lecture d'albums est l'activité qui offre à l'enfant les opportunités (niveau de vocabulaire, qualité des interactions...) les plus riches pour améliorer son langage.

D : Vrai > Les pratiques familiales précoces autour du langage sont plus déterminantes que le niveau socio-économique des parents pour prédire le niveau de littératie de l'enfant en maternelle.

E : Significativement supérieurs > Une étude a démontré qu'une prise en soins avec un accompagnement parental entraînait des progrès significativement supérieurs chez les enfants de moins de 3 ans avec un retard de langage par rapport à une prise en soins n'impliquant pas activement les parents.

Boîte à questions/remarques :

Réponse longue

.....

Annexe 3 : Nuage de mots représentant les freins au prêt d'albums jeunesse, en fonction de leur fréquence (question n°26)



**Annexe 4 : Nuage de mots représentant les observations des orthophonistes
lors de l'utilisation de l'album jeunesse en accompagnement parental, en
fonction de leur fréquence (question n°27)**

Les observations positives sont symbolisées par la couleur verte, les observations négatives par la couleur rouge.



Annexe 6 : Les conseils des orthophonistes à propos de la littérature
jeunesse

| Nom ou référence | Nombre | Commentaires |
|---|--------|---|
| <u>Maisons d'édition conseillées</u> | | |
| École des Loisirs | 15 | Histoires bien écrites ; sujets de réflexion ; illustrations riches et soignées. |
| Éditions Didier Jeunesse | 7 | Qualité des albums, ouverture des propositions. Pour les plus grands, collection <i>À petits petons</i> . |
| Éditions Auzou | 3 | |
| Éditions Bayard Presse | 2 | |
| Éditions Nathan | 2 | |
| Éditions Fleurus | 1 | |
| Éditions Actes Sud Junior | 1 | |
| <u>Auteurs conseillés</u> | | |
| Hervé Tullet | 17 | Albums attrayants, originaux et ludiques ; illustrations captant l'attention des plus petits (directes, dynamiques, colorées...) ; albums courts. Conseillés pour les tout-petits et les enfants sourds n'ayant pas encore une grande maîtrise de la langue. |
| Jeanne Ashbé | 16 | Thèmes du quotidien de l'enfant ; qualité des graphismes (simples, doux, attrayants) ; humour ; écrits courts riches d'interprétations ; syntaxe simple |
| Claude Ponti | 15 | Ouverture des propositions et sujets traités ; illustrations colorées ; qualité ; univers imaginaire très riche ; jeux de mots pour les plus grands |

| | | |
|------------------------|---|--|
| Soledad Bravi | 7 | Qualité littéraire ; sujets traités ; illustrations ; onomatopées |
| Matthieu Maudet | 7 | Redondance des situations ; structures de phrases répétitives ; humour ; inférences ; pour les plus petits |
| Michaël Escoffier | 6 | En lien avec le quotidien ; dialogues courts ; humour ; redondance d'une situation |
| Chris Haughton | 6 | Texte simple ; illustration simple, avec parfois de photos ; en lien avec le quotidien de l'enfant |
| Mario Ramos | 6 | |
| Alex Sanders | 6 | Qualité littéraire ; sujets traités ; illustrations |
| Stephanie Blake | 4 | Humour ; illustrations directes et efficaces ; aspect répétitif |
| Bénédicte Guettier | 4 | Qualité littéraire ; sujets traités ; illustrations |
| Emile Jadoul | 4 | Qualité littéraire ; sujets traités ; illustrations |
| Rotraut Susanne Berner | 4 | Grand livre sans écrits pour raconter, pointer, dénommer - recherche visuelle ; lien entre les pages et les différents livres ; à tout âge |
| Grégoire Solotareff | 4 | Qualité littéraire ; sujets traités ; illustrations Pour les plus grands |
| Tomi Ungerer | 4 | |
| Marie Aubin | 3 | |
| Philippe Corentin | 3 | |
| Jörg Mühle | 3 | Thématiques proches du quotidien de l'enfant ; illustration simple ; émotions identifiables ; texte simple |
| Anaïs Vaugelade | 3 | Petites histoires courtes ; illustrations ; facile à utiliser en séance |

| | | |
|------------------------------------|---|---|
| Claude Boujon | 2 | Petites histoires courtes ; illustrations ; facile à utiliser en séance |
| Anthony Browne | 2 | |
| Thierry Courtin | 2 | |
| Eric Hill | 2 | Question récurrente ; attention |
| Antoon Krings | 2 | |
| Orianne Lallemand | 2 | |
| Jean Leroy | 2 | Structures de phrases répétitives ; inférences |
| Édouard Manceau | 2 | Illustrations directes et efficaces ; bien pour les enfants sourds n'ayant pas encore une grande maîtrise de la langue. |
| Jean Maubille | 2 | Redondance |
| Cédric Ramadier & Vincent Bourgeau | 2 | |
| Marianne Barcilon | 1 | |
| Byron Barton | 1 | |
| Eric Battut | 1 | |
| Fred Bernard & François Roca | 1 | |
| Marion Billet | 1 | |
| Pierrick Bisinski | 1 | |
| Magali Bonniol | 1 | |
| Anne-Sophie Bost | 1 | Texte et illustration simples ; présence parfois de photos, en lien avec le quotidien de l'enfant |
| Daniel Bour | 1 | |
| Benoît Charlat | 1 | |
| Kitty Crowther | 1 | |

| | | |
|--------------------|---|--|
| Claire Dé | 1 | Qualité littéraire ; sujets traités ; illustrations |
| Alexis Deacon | 1 | |
| Pierre Delye | 1 | Pour les plus grands |
| Astrid Desbordes | 1 | |
| Sylvianne Donnio | 1 | |
| Olivier Douzou | 1 | Qualité ; ouverture des propositions |
| Corinne Dreyfuss | 1 | |
| Isabelle Filliozat | 1 | Pour les parents |
| Bernard Friot | 1 | Drôle |
| Ilya Green | 1 | |
| Roger Hargreaves | 1 | |
| Christian Jolibois | 1 | Illustrations ; humour ; poésie ; liberté du lecteur à raconter son histoire |
| Yuichi Kasano | 1 | |
| Kimiko | 1 | |
| Ole Könnecke | 1 | |
| Sophie Lemarié | 1 | Redondance ; articulation |
| Alain Le Saux | 1 | Syntaxe simple |
| Léo Lionni | 1 | |
| Anna Llenas | 1 | |
| Jo Lodge | 1 | |
| Mick Inkpen | 1 | |
| Tristan Moy | 1 | |
| Jean-Phillipe Muzo | 1 | Illustrations ; humour ; poésie ; liberté du lecteur à raconter son histoire |

| | | |
|--|---|--|
| Nadja | 1 | |
| Goeffroy de Pennart | 1 | |
| Martine Perrin | 1 | |
| Audrey Poussier | 1 | |
| Coline Promeprat | 1 | Pour les plus grands |
| Rascal | 1 | |
| Béatrice Rodriguez | 1 | Illustrations ; humour ; poésie ; liberté du lecteur à raconter son histoire |
| Claudia Rueda | 1 | |
| Catharina Valckx | 1 | Très proche de l'oral bien parlé ; drôle |
| Michel Van Zeveren | 1 | |
| Marin Waddell | 1 | |
| Etsuko Watanabe | 1 | |
| Fiona Watt | 1 | Illustrations ; humour ; poésie ; liberté du lecteur à raconter son histoire |
| Ingrid & Dieter Schubert | 1 | Illustrations ; récurrence de détails ; émotions |
| <u>Livres conseillés</u> | | |
| <u>Livres sensoriels</u> | | |
| Livre avec des odeurs | 2 | |
| Livre à tirettes | 2 | |
| Collection <i>Livres marionnettes</i> . Paris : Casterman | 1 | |
| Collection <i>Mes contes à toucher</i> . Paris : Milan Éditions. | 1 | |
| <u>Albums</u> | | |

| | | |
|--|---|--|
| Aubinais, Marie. <i>Petit Ours Brun</i> . Paris : Bayard Jeunesse (collection : Mon Petit Poche). | 6 | Simplicité ; syntaxe ; thèmes en lien avec le quotidien de l'enfant. Pour les 2-3 ans Premier tremplin pour des albums moins connus |
| Courtin, Thierry. <i>T'choupi</i> . Paris : Nathan (collection : T'choupi Albums). | 6 | Univers simples ; textes courts ; thèmes variés et du quotidien ; scénarii sociaux. Héros aimés des enfants. Premier tremplin pour des albums moins connus |
| Bravi, Soledad (2020). <i>Le livre des bruits</i> . Paris : École des Loisirs (collection : Petit Loulou), 40 p. | 3 | Jouer ensemble avec les sons. |
| Lallemand, Oriane ; Thuillier, Éléonore. <i>Le Loup</i> . Paris : Auzou Éditions (collection : Mes P'tits Albums). | 3 | Histoires bien construites ; détails à découvrir dans les images ; scénario sociaux |
| Mühle, Jörg. <i>Petit Lapin !</i> Paris : École des Loisirs (collection : Pastel) | 3 | Livre-jeu avec des actions à réaliser |
| Benson, Patrick; Waddell, Martin (1994). <i>Bébés chouettes</i> . Paris : École des Loisirs (collection : Les Lutins), 32 p. | 2 | Richesse linguistique ; convocation d'éléments culturels, émotionnels, cognitifs, esthétiques |
| Nadja (1989). <i>Chien bleu</i> . Paris : École des Loisirs, 44 p. | 2 | Richesse linguistique ; convocation d'éléments culturels, émotionnels, cognitifs, esthétiques |
| Ungerer, Tomi (1982). <i>Le géant de Zéralda</i> . Paris : École des Loisirs (collection : Lutin Poche), 40 p. | 2 | |
| Collection <i>Les petits cailloux</i> . Paris : Nathan Jeunesse. | 2 | |

| | | |
|---|---|--|
| Ungerer, Tomi (1998). <i>Les trois brigands</i> . Paris : École des Loisirs (collection : Les Lutins), 40 p. | 2 | |
| Collection <i>Mini Bulles</i> . Nathan. | 1 | BD sans texte dès 3 ans |
| Desbordes, Astrid ; Martin, Pauline (2015). <i>Mon amour</i> . Paris : Albin Michel Jeunesse (collection : Archibald), 40 p. | 1 | |
| Hill, Eric. <i>Spot</i> . Paris : Nathan (collection : Les livres Spot) | 1 | Courts ; thèmes du quotidien ; héros aimés des enfants |
| Marin, Ludovic. Collection <i>Ploum</i> . Paris : Nathan | 1 | Simple |
| Lallemand, Oriane; Méhée, Loïc (2013). <i>Au secours ! Un loup tout poilu</i> . Paris : Nathan (collection : Au secours !), 16 p. | 1 | |
| Escoffier, Michaël; Maudet, Matthieu (2021). <i>C'est pour qui?</i> Paris : École des Loisirs (collection Loulou & cie), 32 p. | 1 | |
| Guettier, Bénédicte (2013). <i>Késkecé, tome 4 : C'est quoi ces petits trous ?</i> Paris : Casterman (collection : Livres Objet), 12 p. | 1 | Faire un "petit spectacle" avec l'enfant |
| Ramos, Mario (2002). <i>C'est moi le plus fort</i> . Paris : École des Loisirs (collection : Lutin Poche), 32 p. | 1 | |
| MacKee, David (1990). <i>Elmer</i> . Paris : École des Loisirs (collection : Lutin Poche), 36 p. | 1 | |

| | | |
|---|---|--------------------------------|
| d'Allancé, Mireille (2000). <i>Grosse colère</i> . Paris : École des Loisirs, 36 p. | 1 | |
| Stehr, Frédéric (1987). <i>Jacques a dit</i> . Paris : École des Loisirs, 32 p. | 1 | Album sous forme de jeux |
| Guettier, Bénédicte (2000). <i>Je m'habille et je te croque</i> . Paris : École des Loisirs (collection : Les Lutins), 28 p. | 1 | |
| Carle, Eric (1999). <i>La chenille qui fait des trous</i> . Namur : Mijade | 1 | |
| Vidal, Francine; Nouhen, Elodie (2001). <i>La grenouille à grande bouche</i> . Paris : Didier Jeunesse, 36 p. | 1 | |
| Kazuo Iwamura (2010). <i>La pomme rouge</i> . Paris : École des Loisirs, 64 p. | 1 | |
| Vaugelade, Anaïs (2004). <i>Le déjeuner de la petite ogresse</i> . Paris : École des Loisirs (collection : Les Lutins), 36 p. | 1 | |
| Dahl, Roald (2021). <i>L'énorme crocodile</i> . Paris : Gallimard Jeunesse (collection : Petite Enfance), 12 p. | 1 | Marionnette crocodile intégrée |
| Chen Jiang Hong (2007). <i>Le Prince tigre</i> . Paris : École des Loisirs (collection : Lutin Poche), 48 p. | 1 | |
| Heidenreich, Felix; Schaal, Gary S. (2012) <i>Le sanglier qui mettait le doigt dans son nez</i> . | 1 | |

| | | |
|---|---|---|
| Montréal : Les 400 Coups (collection : Zigotos), 14 p. | | |
| Rotraut Susanne Berner (2013). <i>Le livre des 4 saisons</i> . Genève : Joie de Lire, 64 p. | 1 | |
| Solotareff, Grégoire (1989). <i>Loulou</i> . Paris : École des Loisirs, 36 p. | 1 | |
| Ramos, Mario (2006). <i>Loup, Loup, y es-tu ?</i> Paris : École des Loisirs, 36 p. | 1 | Album sous forme de ritournelles |
| Sendak, Maurice (2015). <i>Max et les maximonstres</i> . Paris : École des Loisirs, 48 p. | 1 | Richesse linguistique ; convocation d'éléments culturels, émotionnels, cognitifs et esthétiques |
| Watanabe, Shigeo; Ohtomo, Yasuo (1998). <i>Mes habits préférés</i> . Paris : Sorbier (collection : Mon Ours Et Moi), 24 p. | 1 | |
| Collection Mon coucou sonore. Paris : Auzou Éditions | 1 | |
| Schubert, Dieter (1987). <i>Où est passé mon Patou?</i> . Paris : Grasset Jeunesse (collection : Lecteurs en Herbe), 24 p. | 1 | |
| Haughton, Chris (2014). <i>Oh non, George !</i> Paris : Thierry Magnier Éditions, 32 p. | 1 | |
| Browne, Anthony (2010). <i>Petite Beauté</i> . Paris : Ecole des Loisirs (collection : Lutin Poche), 40 p. | 1 | |
| Blake, Stéphanie. <i>Simon</i> . Paris : Ecole des Loisirs (collection : Les lutins). | 1 | |

| | | |
|--|---|----------------------------------|
| Emberley, Ed (2021). <i>Va t'en grand monstre vert</i> . Paris : Kaleidoscope, 36 p. | 1 | |
| Dereouen, Jean-Marc; Du Faÿ, Laure (2012). <i>Ze vais te manzer</i> . Montrouge : Frimousse Editions (collection : Maxi Boum), 40 p. | 1 | |
| Vaugelade, Anaïs (2010). <i>Zuza</i> . Paris : École des Loisirs, 72 p. | 1 | |
| <u>Magazines</u> | | |
| <i>Popi</i> . Bayard Presse. | 3 | |
| <i>Abricot</i> . Fleurus Presse. | 1 | |
| <i>Picoti</i> . Milan Jeunesse. | 2 | |
| <i>Pomme d'Api</i> . Bayard Presse. | 1 | |
| <u>Pour les plus grands</u> | | |
| Bonté, Thérèse; Lesbre, Laurence (2016). <i>Sami et Julie</i> . Paris : Hachette (collection : Sami et Julie) | 2 | Thèmes ; présentation judicieuse |
| Dulier, Ghislaine; Delaporte, Bérengère (2016). <i>Sam & Watson</i> . Paris : P'tit Glenat (collection : Sam & Watson). | 1 | |
| Collection <i>Kididoc</i> . Paris : Nathan. | 1 | |
| Collection <i>Mes P'tits Docs</i> . Paris : Milan Editions | 1 | Vocabulaire par thème ; syntaxe |
| <i>Mes premiers J'aime lire</i> . Bayard Jeunesse | 1 | |
| <i>Wapiti</i> . Milan Presse. | 1 | |

| | | |
|---|---|--|
| Hargreaves, Adam. Collection <i>Monsieur Madame</i> . Paris : Hachette Jeunesse. | 1 | |
| Saint Mars (de), Dominique; Bloch, Serge (1992). <i>Max et Lili</i> . Paris : Calligram (collection : Ainsi Va La Vie). | 1 | |
| Ponti, Claude (2002). <i>Okilélé</i> . Paris : École des Loisirs, 48 p. | 1 | |
| Kraus, Robert; Aruego, José (1980). <i>Leo</i> . Paris : École des Loisirs, 32 p. | 1 | |
| Besnier, Philippe; Corazza Lynda (2009). <i>Mes parents sont marteaux</i> . Paris : Rouergue, 36 p. | 1 | Polysémie |
| <u>Autres recommandations</u> | | |
| Contes traditionnels | 4 | Versions simplifiés |
| Imagiers | 4 | |
| Livres d'auteurs japonais | 3 | Illustrations parlantes ; syntaxe précise ; texte pertinent |
| Livres à récurrences | 2 | |
| Livres cartonnés | 1 | Solidité |
| Livres avec CD | 1 | Pour les parents peu à l'aise avec la lecture (ex : Marlène Jobert). |
| Livres avec onomatopées | 1 | Pour les petits |
| Histoires courtes | 1 | |
| Livres avec humour | 1 | |
| Livres en lien avec le quotidien de l'enfant | 1 | Sur les émotions ; questions sur la vie ; après 3 ans |

Annexe 7 : Résultats du quiz en fonction du statut de formation des orthophonistes

| | Orthophonistes formés | Orthophonistes non formés | Résultats au test du Chi² |
|------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|---|
| Question A/ | | | |
| 50 000 mots | 6 (31,58%) | 40 (25,64%) | Chi ² = 0,746 p = 0,688 (>0,05) |
| 150 000 mots | 8 (42,10%) | 81 (51,92%) | |
| 290 000 mots | 5 (26,32%) | 33 (21,15%) | |
| Question B/ | | | |
| a) : 15 – b) : 80 | 3 (15,79%) | 30 (19,48%) | Chi ² = 0,561 p = 0,924 (>0,05) |
| a) : 60 – b) : 150 | 11 (57,89%) | 86 (55,84%) | |
| a) : 140 – b) : 230 | 5 (26,32%) | 38 (24,68%) | |
| Question C/ | | | |
| Vrai | 17 (89,47%) | 111 (72,08%) | Chi ² = 2,659 p = 0,103 (>0,05) |
| Faux | 2 (10,53%) | 43 (27,92%) | |
| Question D/ | | | |
| Vrai | 18 (94,74%) | 149 (96,75%) | Chi ² = 0,823 p = 0,364 (>0,05) |
| Faux | 1 (5,26%) | 5 (3,25%) | |
| Question E/ | | | |
| Significativement supérieur | 19 (100%) | 149 (96,75%) | Chi ² = 0,635 |
| Significativement équivalent | 0 (0%) | 0 (0%) | |

| | | | |
|-----------------------------|--------|-----------|---------------------|
| Significativement inférieur | 0 (0%) | 5 (3,25%) | $p = 0,425 (>0,05)$ |
|-----------------------------|--------|-----------|---------------------|

RÉSUMÉ

De nombreuses études mettent en évidence le pouvoir protecteur des interactions langagières précoces entre l'enfant et son parent sur l'acquisition du langage. Au quotidien, le contexte de lecture partagée se révèle être celui offrant aux parents le plus d'opportunités de soutenir le développement langagier chez leur enfant. Néanmoins, malgré l'incitation d'experts et les recommandations issues de la littérature scientifique concernant les pratiques de littératie précoce, de nombreuses familles n'utilisent pas l'album jeunesse au quotidien. Du fait de leur implication essentielle dans la prévention, le dépistage et l'intervention lors de perturbations du langage, les orthophonistes ont une place privilégiée pour accompagner les familles autour du livre et de la lecture partagée. Cette étude réalise un état des lieux des connaissances et des pratiques des orthophonistes autour de l'album de jeunesse et de son utilisation dans la promotion des comportements de littératie lors de la prise en soins précoce en langage oral. 173 orthophonistes ont répondu à notre questionnaire. L'analyse des résultats obtenus met en évidence des différences entre les moyens mis en œuvre par les orthophonistes et les recommandations issues de la littérature. Ces résultats témoignent de la nécessité d'enrichir les pratiques professionnelles des orthophonistes concernant l'album jeunesse en prise en soins précoce, afin de répondre à leur besoin d'information et de leur permettre de soutenir efficacement les parents dans leur pratique de la lecture partagée.

Mots clés : prise en soins précoce - album jeunesse - lecture partagée - littératie précoce - accompagnement parental

ABSTRACT

Numerous studies highlight the protective power of early parent-child interactions on language acquisition. In everyday life, shared book reading gives parents the greatest number of opportunities to support their child's language development. However, despite existing recommendations on early literacy habits, many families are not familiar with children's books. Because of their involvement in prevention, detection and intervention in case of language disorders, speech therapists are key to supporting parents with children's early literacy habits. In this study, we establish a picture of speech therapists' knowledge of the use of children's books to promote early childhood literacy in early language intervention. 173 speech therapists completed our questionnaire. The results show differences between the strategies used by speech therapists and the ones recommended in the literature. It reveals the necessity to help improve practices concerning children's books in early intervention. In practice, it can help speech therapists support parents more efficiently in the shared reading habits.

Key words : early intervention – children's book – shared reading – early childhood literacy – parenting support