

Alors, on lit ?

La littérature jeunesse à la portée des enfants à besoins complexes de communication grâce à la lecture interactive et à la communication alternative et/ou améliorée

Pascale GREVESSE¹, Marie-Anne SCHELSTRAETE², Nathalie THOMAS³

¹Cliniques Universitaires Saint-Luc, Université catholique de Louvain

²Institut de recherche en sciences psychologiques, Université catholique de Louvain

³Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles

Research has shown that 90% of children with complex communication needs (CCN) reach adulthood without functional skills in literacy. The intervention program presented in this article to help children with CCN to acquire these skills and common vocabulary through AAC. In this program, children books are read, repeatedly, to young children with CCN by using different modes of communication (written words that are read aloud, gestures, pictograms and an application with speech output on a tablet). Each reading session was designed to allow specific and progressive learning processes. The child can use the code(s) corresponding to his/her needs and abilities, which promotes interactions based on the book.

1. Introduction

La communication est un facteur majeur de l'inclusion avec les pairs, en famille et dans la société (DiStefano et al. 2016). Par ailleurs, les enfants à besoins complexes de communication (ci-après BCC) ont un accès plus difficile à la littérature jeunesse (Kent-Walsh, Binger & Malani 2010). En effet, en l'absence d'un mode de communication fonctionnel, l'enfant a peu d'occasions de participer aux interactions lors de la lecture d'histoires (Kent-Walsh, Binger & Malani 2010). Enfin, la plupart des personnes à BCC arrivent à l'âge adulte sans compétences fonctionnelles en littératie (Foley & Wolter 2010).

Partant de ces constats, nous avons élaboré un programme de lecture interactive s'adressant spécifiquement à des enfants présentant des BCC en utilisant différentes techniques de communication alternative et/ou améliorée (ci-après CAA): des gestes, des pictogrammes et une application sur tablette. Concrètement, les outils de CAA sont mis à disposition des enfants pendant la lecture d'histoires, afin de favoriser l'apprentissage de compétences en littératie émergente et l'acquisition de mots de vocabulaire de base et de mots de vocabulaire spécifique au livre, et d'augmenter les interactions autour du livre. Des logopédistes spécialisé(e)s proposent des ateliers de lecture interactive en groupes restreints (4-6 enfants), en impliquant l'entourage de l'enfant (enseignant, logopédiste scolaire, parents) visant ainsi, à l'échéance du projet,

une utilisation autonome du programme.

2. Concepts du programme

2.1 Les compétences en littératie émergente

La littératie émergente concerne les compétences, connaissances et attitudes favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture: l'acquisition du vocabulaire, la connaissance des lettres, la connaissance des conventions de l'écrit (e.g., la manière de tenir le livre, le sens de la lecture, la distinction entre le texte et les images, la ponctuation), ainsi que la conscience phonologique (Sloat et al. 1991).

2.2 Le vocabulaire de base

Le vocabulaire de base ou "*Core vocabulary*" est constitué de mots et messages dont la fréquence d'utilisation est élevée (Beukelman & Mirenda 2017). Il s'agit d'un vocabulaire transversal et restreint permettant une utilisation dans des contextes de communication très divers, et avec une multitude de partenaires de communication (Banajee et al. 2003). Il comprend des mots de nature diverse tels que des pronoms, des prépositions, des adverbes, des déterminants, des interjections, et des verbes génériques (Deckers 2017).

L'accès au vocabulaire de base est un outil puissant pour que les utilisateurs de CAA atteignent une communication fonctionnelle, notamment dans l'environnement scolaire (McCarthy et al. 2017). Dès lors, la prise en compte du vocabulaire de base dans le domaine de la CAA est primordiale. Les outils de CAA étant en général limités dans le nombre d'éléments qu'ils peuvent contenir, la sélection des mots à inclure dans la CAA doit être réfléchie pour que les mots sélectionnés permettent au locuteur de produire un maximum d'énoncés. Pour les jeunes enfants qui utilisent un moyen de CAA, le vocabulaire de base contient entre 20 et 50 mots (ex., veux, c'est, non) qui peuvent être utilisés dans différents contextes et avec des partenaires de communication divers (Deckers 2017).

2.3 Le vocabulaire spécifique

Le vocabulaire spécifique ou "*Fringe vocabulary*" est caractérisé par des mots de contenu (ex., noms), nombreux, individualisés et contextuels. Ces mots spécifiques sont ainsi adaptés aux besoins et intérêts de chaque locuteur ou aux activités (Deckers 2017). Dans le cadre du présent programme d'intervention, il s'agit donc du vocabulaire spécifique aux différents livres travaillés (ex., crinière, varan).

2.4 *La lecture interactive et la CAA*

La lecture interactive désigne un contexte de lecture qui favorise les interactions entre un adulte et un enfant pendant la lecture d'histoires (Ezell & Justice 2005). Lors d'une séance de lecture interactive, l'adulte lit à haute voix le texte d'un album de littérature jeunesse avec la participation croissante des enfants (Rémy & Leroy 2016) en utilisant notamment des questions et des discussions (Fisher, Frey & Lapp 2008, cités par Mucchetti 2013). Auprès des enfants tout-venant, l'efficacité de la lecture interactive a été démontrée sur le langage réceptif et expressif ainsi que sur la conscience de l'écrit (ex., Kaderavek et al. 2014). Toutefois, peu d'études se sont intéressées à la lecture interactive avec des populations au développement atypique (Mucchetti 2013).

Dans une situation de lecture interactive, les enfants à BCC participent en général moins et, par conséquent, ont moins d'opportunités de développer leur langage (Kent-Walsh, Binger & Hasham 2010). Dès lors, l'utilisation d'un moyen de CAA peut leur être bénéfique afin de faciliter l'accès au vocabulaire nécessaire, leur permettant de la sorte d'interagir lors de la lecture de l'histoire (Bhana et al. 2020). La lecture interactive mise en place auprès de populations au développement atypique doit ainsi faire l'objet d'adaptations (Mucchetti 2013). Par exemple, le lecteur peut simplifier le texte, utiliser des objets à manipuler, ajouter des symboles graphiques, choisir des livres dont l'histoire est simple et se déroule selon une séquence concrète d'événements (Mucchetti 2013).

Toutefois, la mise en place de la lecture interactive avec des enfants à BCC peut se heurter à certains obstacles (Bhana et al. 2020). Ainsi, l'intégration d'un outil de CAA oblige l'enfant à partager son attention entre le partenaire de communication, l'outil et le livre. Or, l'attention est souvent une compétence déficitaire chez les enfants à BCC. La lecture interactive soutenue par la CAA est également un défi pour le partenaire de communication, en l'occurrence le lecteur de l'histoire, qui doit adopter les bonnes stratégies et coordonner les différents moyens de communication. Néanmoins, le contexte de la lecture interactive représente un potentiel important pour des interventions auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme: on a ainsi observé des résultats positifs sur le langage et la littératie d'autant plus importants lorsque les enfants ont la possibilité d'utiliser leur outil de CAA (Boyle et al. 2019). Les différents concepts abordés dans le programme sont synthétisés dans le Tableau 1.

Lecture interactive	La lecture interactive désigne les interactions entre un adulte et un enfant pendant la lecture d'histoires.
Vocabulaire de base	Le vocabulaire de base est un vocabulaire transversal et restreint faisant référence aux mots fréquemment utilisés quel que soit l'environnement ou l'activité.
Vocabulaire spécifique	Le vocabulaire spécifique est caractérisé par des mots de contenu, nombreux, individualisés et contextuels.
Littératie émergente	La littératie émergente concerne les compétences, connaissances et attitudes favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Tableau 1: Synthèse des concepts abordés dans le programme "Alors, on lit ?"

3. Méthode

3.1 *Participants*

Le projet s'adresse à trois groupes-cibles d'enfants à BCC, susceptibles de bénéficier d'une intervention CAA: (1) des enfants avec troubles du spectre de l'autisme (TSA), (2) des enfants porteurs de trisomie 21 ou de syndromes génétiques apparentés induisant une déficience intellectuelle et (3) des enfants présentant un trouble développemental du langage oral (anciennement "trouble spécifique du langage oral" ou "dysphasie"). Nous escomptons recruter au total 45 enfants à BCC (15 enfants par groupe-cible), âgés de 5 à 10 ans et n'ayant pas encore accès à l'écrit, ainsi que les professionnels les entourant et leurs parents. Ce recrutement est réalisé en Belgique francophone.

3.2 *Contexte de l'intervention*

Afin de mesurer l'impact de l'environnement, il était initialement prévu de mener le projet dans deux contextes différents: le milieu scolaire (classe de langage) et le milieu familial. Cependant, la crise sanitaire liée au Covid19 a profondément bouleversé le déroulement de notre intervention. En effet, en raison du confinement, les interventions en cours dans les écoles ont été interrompues après deux semaines. Le programme a dès lors été adapté afin d'être poursuivi en télépratique. Selon l'ASHA¹, la télépratique peut être définie comme l'application de technologies de télécommunication permettant de dispenser des prestations de logopédie à distance. La télépratique étant préférable à l'absence d'intervention (Coufal et al. 2018), ce mode d'intervention a été autorisé en Belgique en raison de la crise sanitaire. Nos interventions ont ainsi été poursuivies sous forme de rendez-vous virtuels, soit en famille (un enfant et ses parents), soit en classe avec les enfants qui fréquentaient à nouveau l'école (les enfants de la classe, l'enseignante et la logopédiste). Pour ce faire, nous avons opté pour la plateforme ZOOM qui a pour avantage d'être gratuite, sécurisée et de proposer les fonctionnalités permettant de se rapprocher autant que possible de la thérapie en présentiel (Wales et al. 2017).

¹ ASHA = American Speech-Language-Hearing Association: <https://www.asha.org/>

3.3 Procédure

Selon un protocole préétabli (Zangari 2016), l'intervention consiste à proposer 4 séances hebdomadaires d'environ trente minutes de lecture interactive en petit groupe (classe), à l'aide d'un nouveau livre par semaine, durant 5 semaines consécutives. Lors de la séance de lecture interactive, le/la logopédiste stimule les apprentissages ciblés via une communication multimodale combinant le langage oral et écrit et la CAA, permettant ainsi à chacun des enfants d'utiliser le(s) code(s) correspondant le mieux à ses besoins et capacités (Lawrence 2017).

3.3.1 Multimodalité de la communication

Chaque histoire est lue (lien avec le langage écrit) à voix haute (langage oral) par le logopédiste. Les concepts travaillés dans le livre sont soutenus par trois modes de CAA différents. Selon la classification de Ganz (2014), le choix des outils CAA s'est porté vers les éléments suivants (cf. Tableau 2):

- a. Une CAA sans assistance technique: La majorité des gestes sont issus du SESAME, une méthode de communication par gestes et par pictogrammes créée et diffusée par l'école La Clairière² à Watermael-Boisfort (Belgique). Toutefois, plusieurs mots, et notamment le vocabulaire de base, ne sont pas présents dans cette méthode. C'est pourquoi notre sélection a été complétée par des gestes issus de la version junior du dictionnaire de Langue des Signes de Belgique Francophone disponible en ligne (<http://www.lsf.be>). Les gestes utilisés pour accompagner la présentation des lettres (cf. infra) sont tirés de la méthode phonétique et gestuelle de Borel-Maisonny.
- b. Une CAA avec assistance technique de basse technologie (*low-tech*): Les pictogrammes en version papier sont tirés de la banque d'images Symbolstix³. Ils sont présentés soit séparément en format de 8 cm de côté accrochés sur un support au moyen d'un Velcro®, soit sous forme de deux posters en format A3: le premier illustre les 20 mots de vocabulaire de base et le second illustre les 20 mots de vocabulaire spécifique.
- c. Une CAA avec assistance technique de haute technologie (*high tech*): l'outil sélectionné, TIWOUH⁴, s'articule entre une plate-forme en ligne et une application mobile. La plate-forme est un site internet qui prend la forme d'un atelier dans lequel l'utilisateur crée ou modifie des tableaux de langage assisté. Les tableaux ainsi créés peuvent être transférés par une connexion wifi sur plusieurs tablettes simultanément. Cette fonctionnalité est donc particulièrement aisée pour disposer des mêmes

² <http://www.laclairiere.be/>

³ <https://www.n2y.com/symbolstix-prime/>

⁴ <http://www.tiwouh.org>

tableaux sur plusieurs tablettes simultanément et par conséquent particulièrement adaptée à une utilisation en groupe. L'application fonctionne ensuite hors ligne pour une utilisation dans la vie quotidienne. Elle permet d'ajuster un grand nombre de paramètres (ex., choix de la voix, vitesse de la parole, taille du texte) afin d'en personnaliser l'utilisation (Fage et al. 2018). Dans un souci d'uniformité, les pictogrammes sont issus de la même banque d'images que celle utilisée en version papier (cf. Figure 1).



Figure 1: Exemple de tableau sur TIWOUH

Pour apprendre un nouveau mot aux enfants, le/la logopédiste utilise la modélisation: il/elle prononce le mot cible en l'accompagnant du geste et incite les enfants à l'imiter, puis il/elle décroche le pictogramme du support et incite les enfants à le montrer sur le poster. Enfin, il/elle appuie sur l'icône sur la tablette et incite les enfants à appuyer à leur tour sur leur tablette personnelle. Lors d'une utilisation en télépratique, une fonctionnalité de TIWOUH permet de modéliser lors d'un partage d'écran en colorisant les icônes utilisées successivement.

Multimodalité dans le programme "Alors on lit ?"		
	CAA	
	Sans assistance technique	Avec assistance technique
Lecture du livre à voix haute Langage oral Langage écrit	Gestes du SESAME	Basse technologie (Low tech)
	Gestes de la Langue des Signes de Belgique Francophone	Pictogrammes en version papier
	Gestes de la méthode Borel-Maisonny	Haute technologie (High tech) Application sur tablette TIWOUH

Tableau 2: Multimodalité et choix des CAA

3.3.2 Sélection du matériel et des items

Les apprentissages ciblent par séance: (1) un mot du vocabulaire de base, (2) un mot du vocabulaire spécifique au livre, (3) une lettre (une seule par livre/par semaine), (4) une convention de lecture (ex., titre, sens de la lecture), (5) une tâche de conscience phonologique (segmentation syllabique) et enfin (6) une tâche de reconnaissance d'une émotion.

Les livres ont été sélectionnés selon leur taille (grand format adapté à une présentation en groupe), la qualité des illustrations (grandes images sur fond blanc), le nombre de pages (limité), les polices de caractères (variées), la sélection du vocabulaire (de base et spécifique à l'histoire) et la complexité des textes et de l'histoire. Les premiers livres contiennent davantage de phrases répétitives où la structure des énoncés est stable. Le vocabulaire de base à stimuler lors des séances de lecture a été sélectionné selon la seule liste de vocabulaire de base actuellement disponible en langue française (Robillard et al. 2014) et selon la fréquence d'apparition des mots dans les livres sélectionnés. Les quatre émotions de base sont issues de la tâche de désignation des émotions de Nader-Grobois et Houssa (2016): content, fâché, triste, apeuré ou avoir peur. En ce qui concerne la conscience phonologique, nous avons sélectionné une tâche de segmentation syllabique pour chacun des livres, avec des mots d'une, deux, puis trois syllabes.

Conformément aux recommandations de la littérature, la lecture des livres a été adaptée pour faciliter la compréhension des enfants et susciter leur intérêt. Ainsi, les éléments principaux des histoires sont concrétisés par du matériel que les enfants peuvent manipuler (ex., animaux miniatures, silhouettes d'animaux posées sur un socle, œuf, chapeaux). Par ailleurs, des lettres rugueuses sont disponibles en version minuscule et majuscule. Afin d'uniformiser les interventions, un manuel a été réalisé (Grevesse & Thomas 2019). Ce manuel reprend les livres travaillés durant l'intervention, les apprentissages liés à chacun des livres (cf. Annexe pour un extrait), les gestes et pictogrammes utilisés, les consignes et les différentes épreuves de pré-test et post-test.

3.4 *Analyses et mesures*

Pour les pré-tests, l'intervenant propose à chaque enfant les épreuves suivantes:

- Si une évaluation langagière récente n'est pas disponible: l'ELO (Khomsî 2001), batterie validée pour le repérage et l'analyse des troubles du développement du langage oral.
- Une traduction française d'une partie de la grille "The Bridge" (Pierce et al. 2005) pour l'évaluation des compétences en littératie émergente, à remplir pendant et après la lecture du livre "Picoti, tous partis ?" (Rogier 2017), un album non travaillé durant l'intervention.

- Une épreuve de dénomination et de désignation du vocabulaire spécifique aux livres, comportant 20 items illustrés par des photos. Pour la tâche de désignation, les mots travaillés dans l'intervention sont présentés parmi trois distracteurs: phonologique, sémantique et non-relié (cf. Tableau 3). En télépratique, les planches sont présentées sous format PowerPoint en utilisant la fonctionnalité de partage d'écran.

Liste A	Distracteurs		
Mots travaillés	Phonologique	Sémantique	Non-relié
Panier	parier	sac	tiroir
Coffre	corps	pirate	montre

Tableau 3: Exemple d'items pour l'évaluation de la compréhension du vocabulaire spécifique aux livres

- Une grille d'évaluation de la compréhension et de la production du vocabulaire de base: des lignes de base spécifiques ont été établies avec en liste A, les items à stimuler et en liste B, des items non entraînés (appariés en fréquence). Pour ce faire, un protocole d'évaluation a été construit, sous forme d'un jeu semi-dirigé au cours duquel des phrases-type contenant les mots des listes A et B doivent être utilisées. Plusieurs scénarii sont présentés successivement à l'enfant. Cette situation de jeu est filmée afin d'analyser si l'enfant comprend et/ou produit les mots-cible (cf. Figure 2). En ce qui concerne la production, l'enfant dispose des pictogrammes et de l'application TIWOUH sur une tablette.

Mot-cible	Phrase	Mot	
		Compris	Produit avec ou sans CAA
à	Il est l'heure d'aller à l'école		
on	On doit partir		
dans	Va dans la voiture		



Figure 1: Évaluation du vocabulaire de base: exemple de scénario

- Une tâche de reconnaissance des émotions dans laquelle l'enfant doit désigner l'émotion citée par l'évaluateur, parmi quatre visages représentant les émotions de base (Nader-Grosbois & Houssa, 2016).
- Un questionnaire adressé aux parents ou à l'enseignant de l'enfant, permettant de cocher si chacun des mots des listes de vocabulaire de base et spécifique est compris et/ou produit (en oralisant ou à l'aide d'un des outils de CAA).

Après l'intervention, les mêmes mesures seront effectuées (sauf le test langagier) afin de vérifier l'efficacité du programme (progrès observés sur les éléments travaillés durant l'intervention) et la spécificité de l'intervention (comparaison des résultats obtenus avec ceux qui seraient observés pour des éléments non travaillés dans le programme). Ces mesures post-intervention seront prises juste après la fin du programme (efficacité à court terme), après un mois (efficacité à moyen terme) et, dans la mesure du possible, 3 mois après l'intervention (efficacité à plus long terme) (cf. Figure 3).

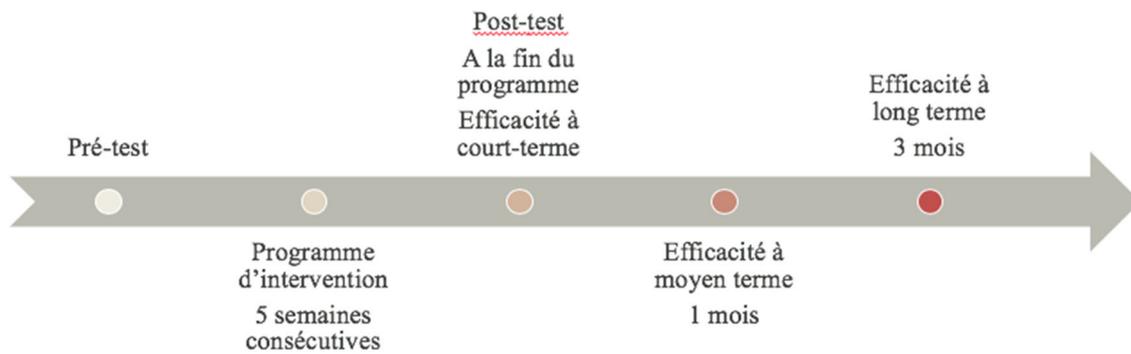


Figure 2: Design expérimental

4. Résultats préliminaires

Au moment d'écrire ces lignes, les interventions sont en cours. Quelques résultats partiels sont toutefois disponibles (Bayot 2020). Ils concernent 4 enfants âgés de 7 à 10 ans (nommés A., B., L., T.) et répondant à un diagnostic de trouble développemental du langage oral (TDLO). Ces enfants sont scolarisés en classe de langage; ils n'ont jamais bénéficié d'intervention CAA et n'ont jamais eu d'outil de CAA à leur disposition.

4.1 Compréhension du vocabulaire de base

Les participants présentent une amélioration ou un maintien (en cas d'effet plafond) pour la liste de mots de vocabulaire de base entraînés dans l'intervention mais deux des enfants augmentent également leurs scores sur la liste non entraînée. La comparaison de moyenne réalisée au moyen du test Wilcoxon démontre que les scores "post-test" sont significativement plus élevés ($Z = .45$ et 1.35 , $p = .32$ et $.09$ en unilatéral). Avec toutes les précautions requises étant donné la petite taille de l'échantillon ($N=4$), nous pouvons conclure que les participants se montrent globalement plus performants, après la phase d'entraînement, en compréhension du vocabulaire de base. Dans le graphe ci-dessous (cf. Figure 4), en abscisse, les lettres A., B., L. et T. désignent les enfants et sur l'axe des ordonnées, figurent les scores bruts obtenus sur un total, de 20 pour les pré- et post-tests de chacune des 2 listes (A et B).

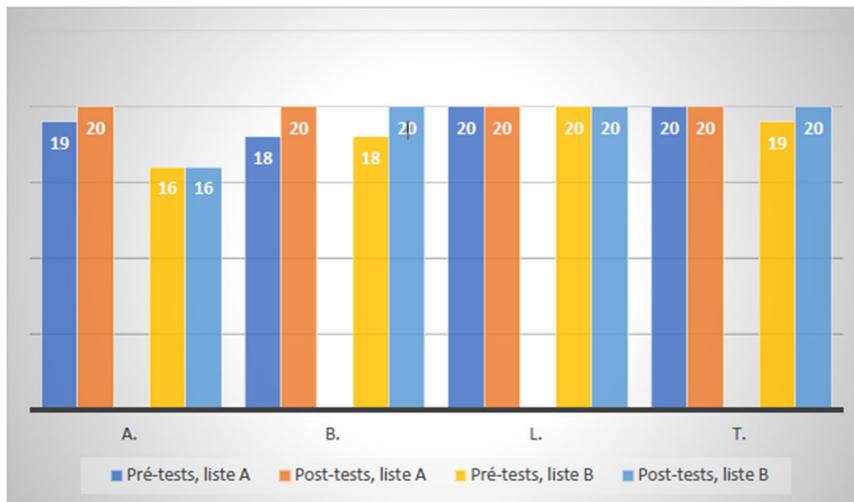


Figure 3: Compréhension du vocabulaire de base: comparaison des résultats aux pré et post tests (Bayot 2020).

4.2 Compréhension du vocabulaire spécifique au livre

L'analyse qualitative des scores nous permet de mettre en évidence une amélioration des performances en compréhension du vocabulaire spécifique pour chacun des enfants de l'échantillon. Dans le graphe (cf. Figure 5), en abscisse, les lettres A., B., L. et T. désignent les enfants et sur l'axe des ordonnées, figurent les scores bruts obtenus sur un total de 16. Quel que soit le niveau de départ, les 4 enfants ont atteint un score de 100 % de réussite, malgré le passage en télépratique après les deux premiers livres. Notons que ces analyses ne portent que sur quatre livres.

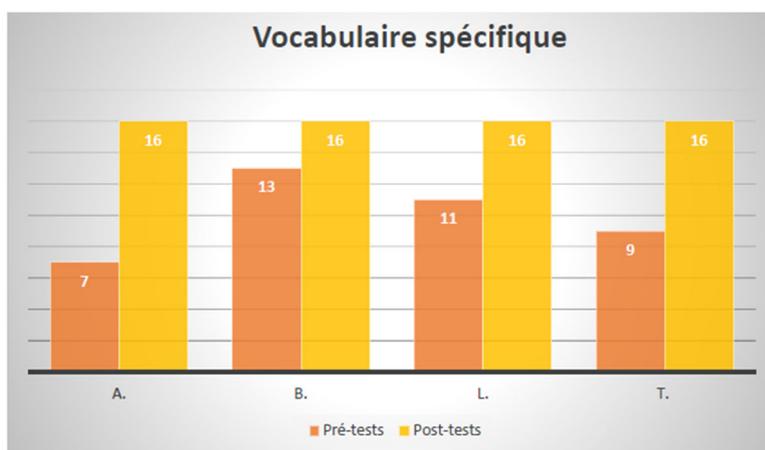


Figure 4: Scores en compréhension du vocabulaire spécifique aux livres aux pré et post-tests (Bayot 2020).

4.3 Apport de la CAA pour la production du vocabulaire

La production du vocabulaire de base et spécifique a été analysée au moyen d'un plan à mesure répétée, les données étant récoltées en fin de semaine après la quatrième lecture. L'enfant était invité à oraliser le mot et, le cas

échéant, à utiliser l'un des trois outils de CAA proposés durant les lectures, selon ses préférences. Tous les enfants ont bénéficié des moyens de CAA mis à leur disposition pour augmenter leur vocabulaire expressif tant en ce qui concerne le vocabulaire de base (cf. Figure 6) que le vocabulaire spécifique aux livres (cf. Figure 7), la tablette apparaissant comme le moyen de prédilection pour chacun des enfants.

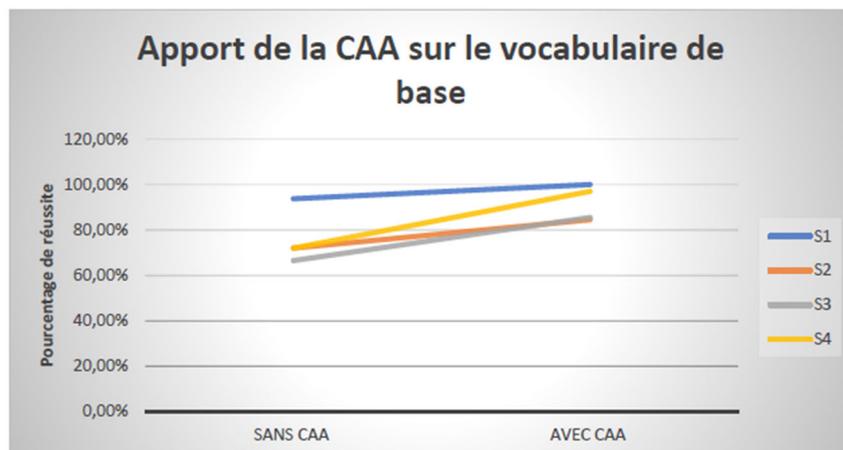


Figure 5: Apport de la CAA pour la production du vocabulaire de base (Bayot 2020).

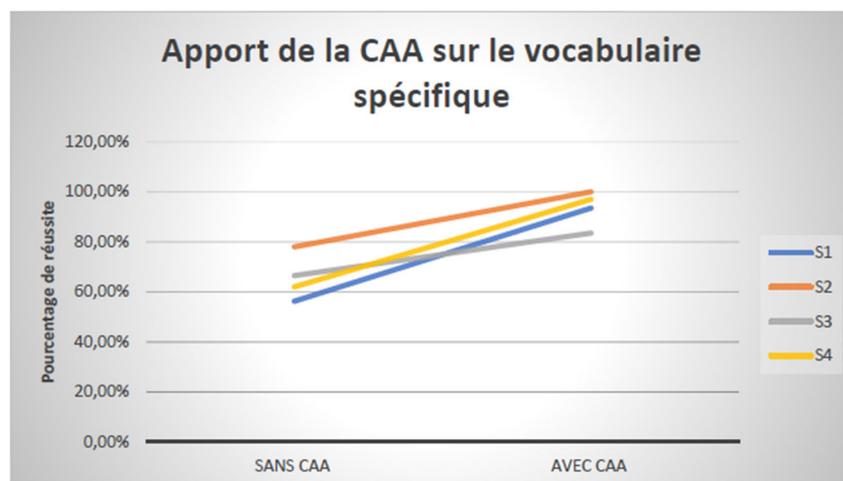


Figure 6: Apport de la CAA pour la production du vocabulaire spécifique (Bayot 2020).

5. Conclusion

L'intervention présentée dans cet article consiste à proposer un programme de lecture interactive soutenue par la CAA à des enfants à BCC, afin de leur permettre d'acquérir des compétences en littératie émergente ainsi que du vocabulaire de base et spécifique. Les premiers résultats partiels disponibles pour cette recherche-action semblent plaider dans le sens d'une amélioration de la compréhension et de la production du vocabulaire de base et du vocabulaire spécifique dans le cadre de la lecture interactive soutenue par la CAA. Nous avons constaté un apport significatif des moyens de CAA sur les productions de 4 enfants présentant un TDLO et sur leur participation aux séances de lecture,

chacun des enfants utilisant de manière préférentielle l'application sur tablette.

Le projet initial consistait à proposer des séances de lecture interactive soutenue par la CAA à de petits groupes d'enfants dans le milieu scolaire. Toutefois, l'intervention a été interrompue par la crise sanitaire liée au COVID. L'intervention se poursuivra en télépratique dans le cadre familial, avec des interventions individuelles: un enfant et ses parents. Suite à cette réorientation du projet de recherche, nous escomptons en outre obtenir une amélioration des interactions entre les parents et leur enfant lors de la lecture d'histoires.

Quels que soient les résultats finaux, en termes de pérennité, le projet aura fourni une sensibilisation à la lecture interactive soutenue par la CAA ainsi qu'une formation à l'utilisation du programme pour les parents et les professionnels (logopédistes et enseignants) impliqués dans la recherche.

Remerciements

Cette recherche action aura pu se concrétiser grâce à une subvention octroyée par le Fonds Houtman⁵ dont les missions consistent à soutenir l'enfance en difficulté en Communauté Française de Belgique. Ce projet n'aurait pas vu le jour sans l'enthousiasme et la détermination de Carmela Morici, maman de Luther, et présidente de l'ASBL "Alternative 21", porteuse du projet "Alors, on lit?". Enfin, rien n'aurait été possible sans la collaboration des écoles, des enseignants et des parents qui nous ont fait confiance et sans le dynamisme et la motivation de l'équipe d'étudiantes en master 2 en logopédie de l'UCLouvain qui ont fait de ce projet leur sujet de mémoire de fin d'études: Caroline Bayot, Louise Miseur, Brenda Oliveira Cardoso, Valentine Tiberghien et Marine Vandebulcke.

BIBLIOGRAPHIE

- Banajee, M., Dicarlo, C. & Buras Stricklin, S. (2003): Core vocabulary determination for toddlers. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 67-73.
- Bayot, C. (2020): Efficacité d'une intervention en lecture interactive soutenue par la CAA sur le vocabulaire d'enfants TDL. Mémoire de maîtrise en logopédie, Louvain-la-Neuve (Université catholique de Louvain).
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2017): *Communication alternative et améliorée: Aider les enfants et les adultes avec des difficultés de communication*. Louvain-la-Neuve (De Boeck Supérieur).
- Boyle, S. A, McNaughton D. & Chapin, S. E. (2019): Effects of Shared Reading on the Early Language and Literacy Skills of Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Sage journals*, 34(4), 205-214.
- Coufal, K., Parham, D., Jakubowitz, M., Howell, C. & Reyes, J. (2018): Comparing traditional service delivery and telepractice for speech sound production using a functional outcome measure. *American journal of speech-language pathology*, 27(1), 82-90.

⁵ <http://www.fonds-houtman.be/fr/le-fonds-houtman/accueil.html>

- Deckers, S. R., Van Zaalen, Y., Van Balkom, H. & Verhoeven, L. (2017): Core vocabulary of young children with Down syndrome. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(2), 77-86.
- DiStefano, C., Shih, W., Kaiser, A., Landa, R. & Kasari, C. (2016): Communication growth in minimally verbal children with ASD: The importance of interaction. *Autism Research*, 9(10), 1093-1102.
- Ezell, H. K. & Justice, L.M. (2005): *Shared Storybook Reading: Building Young Children's Language & Emergent Literacy Skills*. Baltimore (P. Brookes Publ.).
- Fage, C., Giblet, S., Jaspard, M., Grevesse, P. & Maillart, C. (2018): *Tiwouh: une solution complète et accompagnée pour la prise en charge des troubles de la communication*. Congrès Handicap, Paris. <http://hdl.handle.net/2268/229978>
- Foley, B. & Wolter, J. A. (2010): Literacy intervention for transition-aged youth: What is and what could be. In D. McNaughton & D. Beukelman (éds.), *Language, Literacy, and AAC Issues for Transition-Age Youth*. Baltimore (P. Brookes Publ.), 35-68.
- Ganz, J. B. (2014): Aided augmentative and alternative communication: An overview. In J.B. Ganz (éd.), *Aided augmentative communication for individuals with autism spectrum disorders*. New York (Springer), 3-30.
- Grevesse, P. & Thomas, N. (2019): *5 livres pour lire avec la CAA* (document non publié).
- Kaderavek, J. N., Pentimonti, J. M. & Justice, L. M. (2014): Children with communication impairments: Caregivers' and teachers' shared book-reading quality and children's level of engagement. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 289-302.
- Kent-Walsh, J., Binger, C. & Hasham, Z. (2010): Effects of Parent Instruction on the Symbolic Communication of Children Using Augmentative and Alternative Communication during Storybook Reading. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 97-107
- Kent-Walsh, J., Binger, C. & Malani, M. (2010): Teaching partners to support the communication skills of young children who use AAC: Lessons from the ImPAACT program. *Early Childhood Services*, 4(3), 155-170.
- Khomsy, A. (2001): *ELO – Evaluation du langage oral. Batterie de 6 épreuves pour bilan de langage oral complet*. Londres (ECPA par Pearson).
- Lawrence, L. J. (2017): Tapping Into the 'Augmentative' of AAC: Who can benefit from augmentative communication and how do you choose a system? Here are some tips. *The ASHA Leader*, 22(2), 38-39.
- McCarthy, J. H., Schwarz, I. & Ashworth, M. (2017): The availability and accessibility of basic concept vocabulary in AAC software: a preliminary study. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(3), 131-138.
- Mucchetti, C. A. (2013): Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. *Autism*, 17(3), 358-372.
- Nader-Grosbois, N. & Houssa, M. (2016): *La Batterie de tâches de Théorie de l'esprit: Validation de la version francophone*. *Enfance*, 2, 141-166.
- Pierce, P., Summer, G. & O'deKirk, M. (2005): *The Bridge: A portfolio rating scale of preschool literacy development*. Waltham (Education Development Center).
- Rémy, P. & Leroy, P. M. (2016): *Comment explorer l'album jeunesse*. Sambreville (Atzéo).
- Robillard, M., Mayer-Crittenden, C., Minor-Corriveau, M. & Bélanger, R. (2014): Monolingual and bilingual children with and without primary language impairment: core vocabulary comparison. *Augmentative and alternative communication*, 30(3), 267-278.
- Sloat, E. A., Letourneau, N. L., Joschko, J. R., Schryer, E. A. & Colpitts, J. E. (2015): Parent-mediated reading interventions with children up to four years old: A systematic review. *Issues in comprehensive pediatric nursing*, 38(1), 39-56.
- Wales, D., Skinner, L. & Hayman, M. (2017): The efficacy of telehealth-delivered speech and language intervention for primary school-age children: a systematic review. *International Journal of Telerehabilitation*, 9(1), 55-64.
- Zangari, C. & Wise, L. (2016): *Tell me: AAC in the Preschool Classroom*. Verona, WI (Attainment Company, Inc.).

Annexe - Livres sélectionnés, tâches et items

Livres	Auteur Maison d'édition	Vocabulaire		Lettre	Convention de lecture	Conscience phonologique (Segmentation syllabique)	Compréhension des émotions et des mimiques
		De base	Spécifique				
	Eric Hill Nathan	Viens Petit Dans Mon	Panier Coffre Vilain Pendule	S	Tenir le livre à l'endroit	Tapis Tapis, manger Tapis, manger, piano, Tapis, manger, piano, escalier	Peur Avoir peur des animaux cachés
	Bill Martin & Eric Carle Mijade	Vois Moi Ici Dis	Oiseau Poisson Mouton Grenouille	O	Titre du livre	Bleu Bleu, rouge Bleu, rouge, cheval Bleu, rouge, cheval, violet	Content Montrer qu'on est content chaque fois qu'on ajoute un animal
	Alex Sanders L'école des loisirs (Loulou & Cie)	Toi Un Peux Oh	Croquer Crinière Palme Rayures	P	Distinction image/texte	Grand Grand, canard Grand, canard, Lulu Grand, canard, Lulu, rigolo	Content Montrer qu'on est content chaque fois qu'on ajoute un accessoire à Lulu
	Michel Van Zeveren Pastel	Non Ca C'est Et	Jungle Se brise Échappe Varan	C	Sens de la lecture (gauche/droite ; haut/bas)	Moi Moi, aïe Moi, aïe, grenouille Moi, aïe, grenouille, éléphant	Fâché Montrer chaque situation où un personnage est fâché
	Bryan Won Gauthier Langueureau	Je Veux Madame Pour	Grognon Paillasson Ravie Dévale	N	Distinction majuscule/minuscule	Monsieur Monsieur, tortue Monsieur, tortue, chapeau, Monsieur, tortue, chapeau, éléphant	Triste Montrer le lion qui est triste