

UNIVERSITE DE POITIERS
Faculté de médecine et de pharmacie
École d'orthophonie
Année 2012-2013

MEMOIRE

en vue de l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie
présenté par

Sabine Ramé

le 5 juillet 2013, à Poitiers

**LITTERATURE DE JEUNESSE ET DEFICIENCE
INTELLECTUELLE : L'APPORT DU MAKATON.
Réflexions critiques à partir de la création d'un livre.**

Directeurs du mémoire : Paul Cappeau, Professeur

Emmanuelle Prudhon, Orthophoniste

Autres membres du jury : Brigitte de Corbier, Orthophoniste

Hélène Dupin, Orthophoniste

UNIVERSITE DE POITIERS
Faculté de médecine et de pharmacie
École d'orthophonie
Année 2012-2013

MEMOIRE

en vue de l'obtention du Certificat de Capacité en Orthophonie
présenté par

Sabine Ramé

le 5 juillet 2013, à Poitiers

**LITTERATURE DE JEUNESSE ET DEFICIENCE
INTELLECTUELLE : L'APPORT DU MAKATON.
Réflexions critiques à partir de la création d'un livre.**

Directeurs du mémoire : Paul Cappeau, Professeur

Emmanuelle Prudhon, Orthophoniste

Autres membres du jury : Brigitte de Corbier, Orthophoniste

Hélène Dupin, Orthophoniste

Remerciements

Merci aux directeurs de mon mémoire pour leurs conseils, leur temps, leurs nombreuses relectures et pour l'enrichissement que leurs points de vue ont apporté à mon travail :

à Paul Cappeau, pour vos connaissances linguistiques et pour la curiosité dont vous avez fait preuve pour mon sujet,

à Emmanuelle Prudhon, pour m'avoir fait bénéficier de votre expérience professionnelle, de vos recherches et de vos connaissances en particulier sur le Makaton.

Merci à Hélène Dupin et Brigitte de Corbier, orthophonistes, d'avoir accepté de faire partie du jury de soutenance.

Merci à tous ceux qui ont porté ce mémoire avec moi :

tout particulièrement à Oxyd Cygo, illustrateur, pour ton engagement dans ce projet, pour ton talent, mais aussi pour ta patience et la confiance que tu m'as accordée. Merci d'avoir donné un visage à Mark et merci à Sara pour ton aide dans la colorisation,

à Natacha, orthophoniste, pour m'avoir fait partager ton quotidien à l'IME, pour ta participation active à mon mémoire, pour avoir toujours pris le temps de m'aider, pour tes encouragements mais aussi pour la bonne humeur que tu sais mettre dans tes prises en charge et ton implication auprès des patients que je garderai à l'esprit dans ma future pratique professionnelle,

à l'équipe de l'IME pour avoir porté de l'intérêt à mon projet et pour m'avoir aidé à le réaliser,

à la commission matériel d'AAD Makaton pour avoir relu et corrigé le texte pictographié.

Merci à Hélène, orthophoniste et maître de stage, pour m'avoir permis de beaucoup apprendre, pour m'avoir guidée tout en me laissant imaginer et construire ma propre façon de pratiquer. Merci pour tes encouragements et ta confiance.

Merci à Sophie et à toutes les orthophonistes qui m'ont accueillie en stage durant ces quatre années, pour m'avoir permis de m'enrichir toujours plus personnellement et professionnellement.

Merci à tous les patients et aux parents des plus jeunes pour avoir accepté que j'assiste et participe à leurs séances.

Merci à ma famille et mes amis de m'avoir soutenue pendant mes études et particulièrement pendant cette année. Merci d'être là et d'avoir essayé de m'aérer l'esprit !

Merci à Benjamin pour avoir été présent du début à la fin de cette année intense. Merci de savoir me reconforter, m'encourager et partager mes joies. La tâche n'était pas simple mais tu as été parfait. J'espère être à la hauteur pour ta thèse ! Merci de m'aider à réaliser mes projets et surtout de nous en faire inventer d'autres !

TABLE DES MATIERES

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Liste des tableaux | 1 |
| Liste des figures..... | 1 |
| Liste des abréviations..... | 1 |
| PARTIE THEORIQUE..... | 3 |
| 1. La littérature de jeunesse | 3 |
| 1.1 Une littérature variée..... | 3 |
| 1.1.1 Les différents ouvrages | 3 |
| 1.1.2 Le livre illustré et l'album : des ouvrages mêlant le texte et l'image..... | 4 |
| 1.2 Un support du récit..... | 7 |
| 1.2.1 La construction du récit | 7 |
| 1.2.2 Le système de personnages..... | 8 |
| 1.3 La lecture de littérature de jeunesse : une relation triangulaire entre l'enfant, l'adulte et l'objet-livre..... | 10 |
| 1.3.1 L'objet-livre | 10 |
| 1.3.2 Les situations de lecture | 12 |
| 1.3.3 L'interaction avec l'adulte | 13 |
| 2. Les apports de la littérature de jeunesse chez les enfants au développement typique..... | 14 |
| 2.1 La littérature de jeunesse : un support d'apprentissage | 14 |
| 2.2 Les apports sur le vocabulaire et la grammaire | 15 |
| 2.2.1 Considérations générales : l'appui du texte écrit..... | 15 |
| 2.2.2 Vocabulaire | 16 |
| 2.2.3 Grammaire | 18 |
| 2.3 Les apports sur les compétences narratives..... | 20 |
| 2.3.1 La narration et le travail narratif | 20 |
| 2.3.2 De la compréhension d'une histoire lue par l'adulte à la production d'un récit par l'enfant..... | 22 |
| 2.4 Les apports sur la lecture..... | 22 |
| 2.4.1 Une passerelle entre l'oral et l'écrit | 22 |
| 2.4.2 Savoir lire..... | 24 |
| 2.4.3 L'entrée dans la lecture | 25 |

| | | |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3. | La communication dans la déficience intellectuelle..... | 27 |
| 3.1 | La déficience intellectuelle | 27 |
| 3.1.1 | Définition | 27 |
| 3.1.2 | Les degrés de sévérité du retard mental (DSM-IV-TR) | 28 |
| 3.2 | La communication verbale | 29 |
| 3.2.1 | Aspects phonétiques et phonologiques..... | 29 |
| 3.2.2 | Développement du lexique et du vocabulaire | 31 |
| 3.2.3 | Syntaxe et constructions verbales | 33 |
| 3.2.4 | Aspects morphologiques..... | 35 |
| 3.2.5 | Pragmatique et statut de locuteur : prise en compte de l'interlocuteur et des informations contextuelles..... | 35 |
| 3.2.6 | Conclusion..... | 36 |
| 3.3 | La communication non verbale | 37 |
| 3.3.1 | Des compétences de communication non verbales | 37 |
| 3.3.2 | La communication non verbale : un soutien à la communication verbale ?..... | 38 |
| 4. | Conclusion et objectifs | 39 |

PARTIE PRATIQUE..... 41

A. Réflexion..... 41

| | | |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. | Apports du programme Makaton..... | 41 |
| 1.1 | Le programme Makaton : un outil de communication | 41 |
| 1.1.1 | Description..... | 41 |
| 1.1.2 | Public concerné..... | 47 |
| 1.1.3 | Le programme Makaton : limites | 48 |
| 1.2 | Motifs justifiant la création de livres traduits en pictogrammes et signes Makaton | 49 |
| 1.2.1 | Littérature tout public non adaptée..... | 49 |
| 1.2.2 | Pertinence de l'outil Makaton..... | 50 |
| 1.2.3 | Face à la complexité du français écrit, des outils pour faciliter son apprentissage | 52 |
| 2. | Des histoires pictographiées sur le site internet de l'AAD Makaton..... | 54 |
| 2.1 | Présentation des livres | 54 |
| 2.2 | Aspects extralinguistiques..... | 55 |
| 2.2.1 | L'objet livre | 55 |
| 2.2.2 | Les illustrations..... | 56 |

| | | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.3 | Aspects linguistiques..... | 58 |
| 2.3.1 | Traduction et adaptation : lexique, syntaxe et schéma narratif | 58 |
| 2.3.2 | Les thèmes..... | 63 |
| 2.3.3 | Les personnages : quelle identification ? | 64 |
| 2.3.4 | Réflexions sur des aménagements possibles | 65 |
| B. | Production..... | 67 |
| 3. | Description de la population concernée et de l'IME | 67 |
| 3.1 | Population..... | 67 |
| 3.2 | L'institut médico-éducatif..... | 71 |
| 3.3 | Le Makaton au sein de l'IME | 72 |
| 4. | Evaluations préalables..... | 72 |
| 4.1 | Evaluation du vocabulaire des jeunes | 72 |
| 4.2 | Evaluation des centres d'intérêts des jeunes | 75 |
| 5. | Création de l'histoire : critères retenus..... | 79 |
| 5.1 | Aspects linguistiques..... | 79 |
| 5.1.1 | Thèmes | 79 |
| 5.1.2 | Personnages | 79 |
| 5.1.3 | Vocabulaire | 80 |
| 5.1.4 | Schéma narratif..... | 81 |
| 5.1.5 | Quel travail pour le lecteur ? | 82 |
| 5.1.6 | Syntaxe et morphologie..... | 83 |
| 5.1.7 | Traduction en pictogrammes..... | 83 |
| 5.2 | Aspects extralinguistiques..... | 84 |
| 5.2.1 | Illustrations | 84 |
| 5.2.2 | Objet-livre..... | 84 |
| 6. | Analyse du texte produit..... | 85 |
| 6.1 | Aspects linguistiques..... | 86 |
| 6.1.1 | Thèmes et personnages..... | 86 |
| 6.1.2 | Traduction en concepts Makaton : compréhension lexicale | 86 |
| 6.1.3 | Syntaxe et morphologie..... | 88 |
| 6.1.4 | Schéma narratif..... | 89 |
| 6.2 | Aspects extralinguistiques..... | 90 |
| 6.2.1 | Illustrations | 90 |

| | | |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2.2 | Objet-livre..... | 91 |
| 7. | Travail du lexique et de la narration..... | 92 |
| 7.1 | Remarques générales..... | 92 |
| 7.2 | Travail du lexique..... | 92 |
| 7.3 | Travail de la narration..... | 93 |
| 7.3.1 | Aider le jeune à s'approprier le travail narratif pendant la lecture faite par l'adulte..... | 93 |
| 7.3.2 | Guider le jeune dans sa propre narration..... | 95 |
| | DISCUSSION et CONCLUSION..... | 96 |
| | BIBLIOGRAPHIE..... | 101 |
| | ANNEXES..... | 107 |

Liste des tableaux

Tableau 1 : regroupement syntaxique et sémantique des concepts connus

Tableau 2 : ordonnancement des centres d'intérêt proposés

Tableau 3 : réponses ajoutées par la famille et les éducateurs

Tableau 4 : ordonnancement des centres d'intérêt : médianes

Tableau 5 : connaissance des concepts Makaton utilisés dans l'histoire

Tableau 6 : proportion des concepts connus par rapport au nombre total de concepts utilisés dans l'histoire (en %)

Tableau 7 : présentation des jeunes concernés

Tableau 8 : évaluation du vocabulaire des jeunes

Tableau 9 : traduction du texte en pictogrammes

Tableau 10 : liste des concepts utilisés dans l'histoire

Liste des figures

Figure 1 : exemples de signes utilisés dans le programme Makaton : graphismes de signes de l'International Visual Theatre

Figure 2 : phrase transcrite en pictogrammes Makaton

Figure 3 : phrase négative transcrite en pictogrammes Makaton

Liste des abréviations

AAD Makaton : Association Avenir Dysphasie Makaton

CAA : communication alternative et augmentée

COMPIC : COMmunication PICtographs

IME : institut médico-éducatif

LME : longueur moyenne des énoncés

LMPV : longueur moyenne de production verbale

LSF : langue des signes française

P : pictogrammes

S : signes

s.a. : sans auteur

s.d. : sans date

SEES : section d'éducation et d'enseignement spécialisée

SEHA : section pour enfants avec handicaps associés

SIPFP : section d'initiation et de première formation professionnelle

INTRODUCTION

« *La littérature de jeunesse se veut au service de la jeunesse. Elle ambitionne de contribuer au développement autant qu'au bien-être de ses lecteurs ; elle se propose d'accompagner et de favoriser leur lente maturation.* » (Chelebourg & Marcoin, 2007, p 64).

Souvent introduite par les parents auprès de leur enfant, la lecture d'ouvrages de jeunesse constitue un moment privilégié et divertissant dont l'enfant et l'adulte retirent du plaisir. Placée du côté de l'éducation, elle permet aussi la diffusion de savoirs fondamentaux et participe à la formation culturelle et intellectuelle (Chelebourg & Marcoin, 2007). Afin de demeurer une source d'enrichissement pour tous ses lecteurs, la littérature de jeunesse offre une diversité impressionnante d'ouvrages qui varient en fonction de l'âge et des besoins des enfants.

Cependant, si ces considérations s'appliquent aux enfants avec un développement typique, la situation est différente pour les enfants dont les besoins sont spécifiques, notamment pour les enfants avec déficience intellectuelle. En effet, pour eux, le langage est source de difficultés plus ou moins importantes. Dans leur quotidien, ils peuvent utiliser un autre moyen de communication (notamment alternatif et augmenté comme le Makaton), mais les ouvrages de jeunesse, conçus pour le plus grand nombre, leur restent inaccessibles. Alors que les livres adaptés sont rares, l'entourage des enfants se voit contraint d'utiliser des ouvrages correspondant à leur niveau langagier mais généralement inadaptés à leur âge. A l'inverse, les ouvrages plus en accord avec leurs préoccupations s'avèrent trop complexes sur le plan lexical, grammatical et narratif.

Ces observations nous ont amenés à nous interroger sur l'apport d'un outil de communication alternative et augmentée comme le Makaton lors de la lecture d'histoires auprès de jeunes avec déficience intellectuelle, déjà utilisateurs du Makaton.

Nous nous sommes donc fixé comme objectif de créer un livre, traduit en pictogrammes et signes Makaton, dont l'histoire serait rendue accessible sur le plan de la compréhension, et attrayante pour des jeunes utilisateurs du Makaton. Nous souhaitons également faire de ce livre un support d'apprentissage, notamment sur le plan du lexique et de la narration. C'est-à-dire permettre à ces jeunes de tirer des bénéfices de la lecture du livre, en partie comparables à ceux que peuvent retirer de la littérature de jeunesse, les enfants au développement typique.

Dans un premier temps, nous exposerons le cadre théorique qui a servi de base à notre travail. Nous ferons un état des lieux de la littérature de jeunesse et de son utilisation. Puis nous nous pencherons sur l'apport que peut avoir la lecture d'ouvrages de jeunesse chez les enfants au développement typique. De plus, nous évoquerons les capacités de communication des jeunes avec déficience intellectuelle afin de mieux définir les habiletés sur lesquelles nous avons pris parti de nous appuyer par la suite.

Dans un second temps, nous expliciterons la démarche que nous avons suivie pour la création de notre livre. Nous expliquerons la réflexion qui a été la nôtre sur les apports que le Makaton pouvait avoir dans une situation de lecture mais également sur les aménagements à envisager pour la création d'un livre adapté. Nous évoquerons ensuite la façon dont nous avons procédé pour la création de notre livre. Enfin, nous analyserons le livre créé et donnerons des pistes pour un travail sur le lexique et la narration, à partir de l'ouvrage.

PARTIE THEORIQUE

1. La littérature de jeunesse

1.1 Une littérature variée

1.1.1 Les différents ouvrages

La littérature de jeunesse constitue une littérature à part entière. Véritable phénomène culturel, plusieurs milliers de nouveaux ouvrages pour la jeunesse sont édités chaque année (Léon, 2004). Certains deviennent de véritables livres à succès et voient leur durée de vie augmentée quand d'autres ne sont rapidement plus édités. En tous cas, ces ouvrages se diversifient de plus en plus, à la fois par le contenu qui varie en fonction de l'âge et des besoins des enfants, et par le support (Letourneux, 2009).

Dans son ouvrage *Lire l'album* (2007), Van der Linden distingue divers types d'ouvrages de littérature de jeunesse selon le support:

- les livres animés offrent une mobilité des éléments, parfois en trois dimensions, grâce à des systèmes de rabats, glissières, etc.
- les livres-objets présentent des objets qui leur sont associés ou contenus dans le livre (figurines, peluches, etc.)

- les imagiers exposent le plus souvent une ou plusieurs familles d'images (par exemple, les animaux, les métiers, l'environnement de la ferme, etc.) accompagnées du mot qui les désigne. Ils sont utilisés dans un but d'acquisition de vocabulaire.
- les livres d'activités sont des supports permettant de réaliser des découpages, des coloriages, etc.
- les premières lectures se présentent sous la même forme que les romans mais contiennent des petites images situées près du texte. Ces dernières soutiennent la compréhension du texte lu.
- les bandes dessinées dont la page est généralement organisée sur différents niveaux contenant plusieurs cases. Le texte est intégré aux images qui sont liées entre elles plastiquement et sémantiquement.
- les livres illustrés dans lesquels le texte, qui prédomine spatialement et suffit à construire du sens, est accompagné d'illustrations.
- les albums se caractérisent par une prédominance spatiale de l'image par rapport au texte. Texte et images portent la narration.

A cette présentation, on peut ajouter les abécédaires, illustrant l'ensemble des lettres de l'alphabet et qui, au même titre que l'imagier, ont davantage une visée d'apprentissage.

Nos questionnements concernent des enfants non lecteurs auxquels un adulte lit un texte accompagné d'une illustration. C'est pourquoi, nous avons ciblé nos recherches sur les livres illustrés et les albums.

1.1.2 Le livre illustré et l'album : des ouvrages mêlant le texte et l'image

Parmi les nombreux ouvrages proposés aux enfants, le livre illustré et l'album semblent avoir une place particulière. Ils constituent des supports privilégiés au partage du récit, que ce soit à la maison ou à l'école. En effet, au fil de leurs pages, texte et image se côtoient et se complètent pour délivrer leur histoire.

L'image

En parcourant les livres illustrés et les albums, le lecteur découvre la créativité dont font preuve les auteurs et illustrateurs. De nombreuses techniques sont utilisées pour concevoir les illustrations et la mise en page : crayon, plume, peinture, pastels, collages, assemblages, images photographiques, dessins numériques... L'inventivité des illustrateurs combinée à

l'évolution des techniques d'impression permet d'offrir aux jeunes lecteurs une multiplicité de supports et procure un statut important à l'image. Celle-ci est alors le plus souvent en couleurs. Cela permet à l'illustrateur de mettre une partie de l'illustration en relief, de jouer avec les ombres, etc. De plus, cela attire visuellement les enfants. L'illustration en noir et blanc, plus rare, permet quant à elle de créer un contraste fort et peut rendre une illustration plus lisible.

Au sein du livre illustré ou de l'album, les images peuvent être qualifiées d'isolées. Elles sont physiquement séparées les unes des autres et autonomes du point de vue de la narration. Dans ce cas, la double-page supporte le texte et l'image sur des pages différentes. En revanche, lorsque les images sont articulées entre elles et créent du sens par leur enchaînement, les images sont dites séquentielles. Les images d'albums se situent souvent entre les deux, ni tout à fait isolées, ni tout à fait séquentielles. Il s'agit alors d'images associées (Van der Linden, 2007). A l'inverse, d'un film ou du texte, l'image ne retrace pas le déroulement temporel de l'histoire de façon continue. Elle valorise l'instant et offre à l'enfant une certaine liberté de découvrir l'histoire à son propre rythme (Prince, 2009).

L'image fait partie intégrante du contenu de l'album et du livre illustré. On peut considérer qu'elle est une histoire (Prince, 2009). Ainsi, le lecteur entend à la fois du texte et « lit » du non texte (Prince, 2009).

Les rapports entre le texte et l'image

Les albums et les livres illustrés contiennent du texte et des illustrations. Leur place respective est plus ou moins importante mais texte et images sont généralement mis en relation. Ainsi, « *non seulement l'album pour la jeunesse associe deux langages indépendants, mais en les faisant dialoguer, il en fonde un troisième, hybride, jouant sur les possibilités offertes par leur combinaison* » (Letourneux, 2009, p 195). Les rapports qu'ils entretiennent entre eux permettent de créer différents effets sur le lecteur.

Dans un rapport de redondance, l'image et le texte renvoient au même récit. Les contenus qu'ils expriment se superposent totalement (texte et image contiennent les mêmes informations) ou partiellement (le texte ou l'image contient plus d'informations). Leur mise en parallèle ne crée pas de sens supplémentaire (Van der Linden, 2007). L'image dit autrement.

Lorsque le texte et l'image portent la narration alternativement ou complètent leurs lacunes respectives de façon à construire un sens commun, on parle de rapport de collaboration (ou de

complémentarité). La signification émerge de la mise en relation du texte et de l'image. Elle suppose un travail plus ou moins important de la part du lecteur (Van der Linden, 2007). L'image et le texte disent ensemble.

Le rapport de disjonction est plus rare. Le texte et les images sont alors en plus ou moins grande contradiction. Ils supportent des contenus différents et renvoient à des histoires ou narrations parallèles. Le lecteur est surpris et doit interpréter ce rapport entre texte et images (Van der Linden, 2007).

Les fonctions du texte et de l'image

Au sein de ces rapports, texte et images remplissent différentes fonctions l'un par rapport à l'autre (Van der Linden, 2007). Selon les situations, l'instance prioritaire, sur laquelle le lecteur porte d'abord son attention, peut être incarnée par le texte ou par l'image. L'instance secondaire est appréhendée par le lecteur dans un second temps.

L'instance secondaire peut avoir une fonction de répétition et ne pas apporter d'information supplémentaire par rapport à l'instance prioritaire. La fonction de répétition est rassurante par la redondance d'information et le confort qu'elle apporte au jeune lecteur.

L'instance secondaire peut mettre en exergue une partie du message (fonction de sélection).

Parfois, l'apport d'une des deux instances se révèle indispensable et permet de donner un sens à l'autre (fonction de révélation).

La fonction complétive intervient lorsque la seconde instance complète la première, ajoute des informations.

La fonction de contrepoint crée un décalage par rapport aux attentes suscitées par l'instance prioritaire. L'élément central évoqué par l'instance prioritaire peut ne pas l'être par l'instance secondaire. Il arrive que l'instance secondaire dise même le contraire. Dans ce cas, on a tendance à croire l'image et non le texte (Van der Linden, 2007).

Il est également possible que l'une des instances étende la portée du propos de l'autre, l'interprète, sans la contredire ou la répéter. L'illustration peut supporter cette fonction d'amplification en ajoutant des détails non spécifiés dans le texte.

L'apport des illustrations sur le contenu du texte

De manière générale, on reconnaît que les illustrations soutiennent favorablement le contenu du texte. Elles permettent une meilleure mémorisation de ce dernier (Levin & al, 1987, cités par Gyselinck, 1996). Pour la plupart des lecteurs, cette facilitation de la mémorisation concerne les informations du texte qui sont illustrées dans l'image (Lemmonier-Schallert,

1980, cité par Gyselinck, 1996). De plus, les illustrations permettent aux bons compreneurs de rappeler des détails du texte, non illustrés (Waddill & McDaniel, 1992, cités par Gyselinck, 1996). Ainsi, outre la fonction de répétition que peuvent remplir les illustrations, elles pourraient permettre un traitement différent du texte et une représentation plus élaborée de celui-ci (Gyselinck, 1996).

De même, la compréhension d'un texte est meilleure lorsqu'il est accompagné d'une illustration (Bransford & Johnson, 1972, cités par Gyselinck, 1996). Cela peut notamment s'expliquer par le fait que les illustrations faciliteraient la construction d'un modèle mental (Gyselinck, 1996). Or, la construction d'un modèle mental permettrait au lecteur de se représenter la situation évoquée par le texte (individus, objets ou événements) et ainsi de le comprendre (Gyselinck, 1996). D'après Rihwer et Harris (1975), cités par Gyselinck (1996) l'amélioration de la compréhension est d'autant plus conséquente que les illustrations accompagnent un texte présenté oralement. Cela suppose donc pour un enfant non lecteur, la présence d'un adulte. L'enfant semble alors tirer bénéfice de l'aspect multimodal d'une telle situation de lecture : modalité visuelle (langage écrit et illustrations) et modalité auditive (texte lu par l'adulte) sont stimulées conjointement.

1.2 Un support du récit

La littérature de jeunesse utilise donc des supports et des procédés variés qui permettent au récit de se dérouler de multiples manières. Toutefois, ce récit conserve des caractéristiques que l'on peut retrouver d'un ouvrage à l'autre. La structure du récit a été étudiée par de nombreux auteurs, notamment par Propp et Brémond (Adam, 1996). Leurs analyses seront utiles à la suite de notre travail. Il nous faut préciser que l'on parle de récit dès lors qu'un événement est rapporté par quelqu'un (par écrit ou à l'oral) (Adam, 1996). Ainsi, l'ouvrage de littérature de jeunesse n'est qu'un support du récit parmi d'autres (conversation, journal, film, etc.).

1.2.1 La construction du récit

Schéma narratif

Outre leur aspect matériel, les livres illustrés et les albums ont donc une visée narrative. Cela participe au plaisir que les enfants retirent de la lecture (bien qu'ils n'en éprouvent pas tous).

Pour une partie des enfants, ce plaisir se poursuivra d'ailleurs tout au long de leur vie de lecteurs.

Pour que la lecture soit appréhendée comme un divertissement, l'enfant doit notamment comprendre que le livre ne se résume pas à une juxtaposition de pages écrites et/ou d'images. Au contraire, le livre supporte un récit cohérent (Observatoire National de la Lecture, 2003). Des auteurs comme Propp (1965) et Brémond (1973) (cités par Cndp, s.d.) ont analysé la structure des contes et ont établi une chronologie du récit. A partir de leurs recherches, des étapes narratives ont pu être dégagées. Dans son ouvrage, Schelstraete (2011), résume ces étapes :

- la situation initiale, l'exposition ou le cadre
- l'élément perturbateur ou déclencheur
- les péripéties ou les complications

Les péripéties peuvent elles-mêmes être décomposées. Elles débutent par la réaction ou réponse interne du personnage suite à l'événement déclencheur. Dans un deuxième temps, le lecteur comprend ce que le personnage décide de faire, le but qu'il poursuit. Enfin, la tentative réalisée par le personnage est narrée, c'est-à-dire les actions qu'il effectue pour résoudre le problème.

- la résolution : il s'agit des résultats obtenus suite à la tentative. Ils peuvent être fructueux ou non.
- la situation finale est facultative. Elle décrit la situation à long terme qui résulte des actions du personnage.
- la morale est également facultative.

Les différents éléments constituent un épisode. Ils apparaissent généralement dans le même ordre, on parle alors de structure canonique.

Ce modèle est à la base de tout texte narratif. Cependant, certaines variations existent autour de cette structure : un récit peut comporter un ou plusieurs épisodes, une même histoire peut relater plusieurs récits parallèles, une intrigue secondaire peut se développer au sein d'une intrigue principale etc. A partir d'un même modèle, cela permet de multiplier les possibilités narratives et les effets.

1.2.2 Le système de personnages

De plus, le récit est non seulement organisé selon une séquence d'événements mais également autour de personnages. Autrement dit, les événements de l'histoire prennent existence autour des personnages (Préneron & Lambert-Kugler, 2010).

Ces derniers sont hiérarchisés. Pour comprendre une histoire, dans un album ou un livre illustré, l'enfant doit donc identifier :

- le personnage principal

Le personnage principal peut être un humain, un animal ou encore un objet. Dans l'histoire, il est qualifié par un nom, un prénom ou un surnom que l'enfant doit repérer et associer au personnage. Le fait que le personnage ait un nom propre donne vie à l'histoire (Inglin-Routisseau, 2005). Il a alors une existence fictionnelle, dans un référent externe à la réalité. Grâce à lui, l'enfant « entre » dans l'histoire et plus largement dans l'imaginaire. Comme tout individu, ce personnage a certaines caractéristiques (âge, traits de caractères, situation familiale, etc.) et évolue dans un environnement particulier (géographique, familial) au sein duquel il agit et poursuit un objectif (Observatoire National de la Lecture, s.d.).

- le système des personnages

Le repérage du personnage principal est d'autant plus complexe qu'il est pris au sein du système des personnages. Celui-ci concerne l'ensemble des personnages et les interactions qu'ils entretiennent entre eux. De plus, l'action d'un personnage ayant des incidences sur les autres, un personnage peut subir des modifications au cours de l'histoire. La relation entre plusieurs personnages peut également évoluer (Observatoire National de la Lecture, s.d.). Après avoir repéré les différents personnages, l'enfant doit saisir les rapports qu'ils entretiennent entre eux et avec leur environnement ainsi que leur évolution.

Dans ces conditions, on comprend qu'une certaine difficulté apparaisse pour l'enfant. Il doit identifier l'ensemble des personnages tout en isolant le personnage principal mais aussi la voix du narrateur, médiatrice de l'histoire (Observatoire National de la Lecture, s.d.). Vers 2 ans et demi, il commence à se demander « qui parle ? », il repère que le lecteur n'est qu'un médiateur, porte-parole d'autrui (Inglin-Routisseau, 2005). L'apparition d'un personnage doit donc être envisagée comme un moment crucial dans la narration, une nouvelle information que l'adulte devra mettre en exergue, au moyen du langage oral et de l'illustration, pour aider l'enfant à se repérer.

1.3 La lecture de littérature de jeunesse : une relation triangulaire entre l'enfant, l'adulte et l'objet-livre

Nous venons de voir les éléments qui constituent les ouvrages de jeunesse, en particulier les illustrations et le récit. Il s'agit maintenant de s'intéresser à la façon dont le livre est appréhendé par l'enfant.

1.3.1 L'objet-livre

Dans la littérature traitant des ouvrages de jeunesse, on rencontre régulièrement les termes objet-livre et livre-objet. Ces deux termes ne sont pas à confondre. Ainsi, le livre-objet que nous avons précédemment évoqué, fait référence à un livre dont l'aspect matériel est inattendu et particulièrement recherché. Dans la littérature, le livre-objet peut faire référence à un véritable objet d'art. Cependant, nous le considérerons ici, uniquement sous le plan de la littérature de jeunesse : comme un livre auquel s'associent des objets en rapport avec la narration (Van der Linden, 2007).

En revanche tout livre est un objet-livre, c'est-à-dire qu'au-delà du support du texte, il est un objet matériel et culturel (Clément, 1998).

L'objet-livre : un objet matériel

L'aspect matériel de l'objet-livre est d'autant plus important aux yeux des enfants et des non-lecteurs qui n'ont pas un accès direct au texte (Hugh-Jones & Diemberger, 2012). En Europe, l'étymologie même des mots servant à nommer les objets écrits (livres, documents, écriture) renvoie d'ailleurs à cette constitution matérielle. Que ce soit l'anglais « book », l'allemand « buch », l'italien « libro » ou le français « livre », chacun de ces termes dérive de mots en rapport avec l'écorce de l'arbre sur laquelle on dessinait ou écrivait (Hugh-Jones & Diemberger, 2012). Lorsqu'on lit une histoire, c'est donc bien un objet matériel que l'on tient entre les mains. Pour les enfants cette présence matérielle est forte, elle concerne la dimension du livre, ses images, ses couleurs et fait l'objet d'un véritable investissement physique et sensoriel (Saint-Pierre, 2012). L'aspect matériel que prend le livre influe sur son statut et détermine le public (enfant, adulte), l'usage (ouvrage de fiction, documentaire ou usuel) et le rapport au texte (de divertissement, pédagogique...) qu'il vise (Clément, 1998). On peut toutefois noter qu'avec le développement des livres numériques, le rapport à l'objet-livre est en train d'évoluer. Certains aspects matériels des livres (format, type de papier...) deviennent

alors identiques quels que soient le type d'ouvrage et le lectorat à qui ils s'adressent. Pour le moment, cette évolution concerne peu les albums et les livres illustrés, sur lesquels nous concentrons notre attention. C'est pourquoi, les considérations qui suivent ne se rapportent qu'aux objets-livres papier.

Conséquences de la matérialité du livre

Sans que l'on s'en rende compte, l'aspect matériel de l'objet-livre influence notre mode de lecture. Lorsqu'un adulte lit un livre avec un enfant, l'objet-livre s'inscrit dans un rituel (Saint-Pierre, 2012). Il peut s'agir d'un rituel familial, ancré dans une pratique quotidienne comme le rite d'endormissement, mais aussi d'un rituel éducatif (Saint-Pierre, 2012). L'objet-livre constitue alors un objet sur lequel l'attention conjointe de l'adulte et l'enfant se porte et à partir duquel ils échangent (Dardier, 2004). Pour Bruner, ce type de situation constitue un format d'interaction ou une routine interactive pendant lequel la structure de base d'un échange est mise en place (Dardier, 2004). L'objet-livre matérialise les frontières du récit : l'histoire débute lorsqu'on l'ouvre et se termine lorsqu'on le ferme (Saint-Pierre, 2012). Lorsqu'on ouvre un livre : on passe de la réalité à la fiction. Par la découverte et l'exploration qu'il permet, l'objet-livre constitue un accès à l'imaginaire. De plus, le nombre de pages du livre délimite la durée du récit. Enfin, par leur forme et leur dimension, les objets-livres obligent les lecteurs à une certaine proximité physique, tout en diminuant leur mobilité (Saint-Pierre, 2012), par disposition indispensable à l'attention que requiert l'accès à l'histoire.

L'objet-livre : support de la communication

L'objet-livre n'est donc pas qu'un palliatif à la mémoire. D'ailleurs, il ne faut pas oublier que le récit préexiste à l'objet-livre et peut être transmis par de multiples supports. Cependant, la forme matérielle du livre d'histoire revêt une utilité certaine. Elle met en place certaines conditions de lecture qui amènent implicitement l'adulte et l'enfant à rentrer en interaction. Plus qu'un matériau brut de narration, l'objet-livre est en fait un médiateur de la relation de communication (Saint-Pierre, 2012). Lorsqu'il lit un livre, l'adulte transmet à l'enfant un contenu « *littéraire oralisé, interprété et commenté* » (Saint-Pierre, 2012, p.80). L'objet-livre renvoie en permanence à l'enfant et à l'adulte une image du monde, des expériences que tous deux sont amenés à comprendre et commenter.

Conclusion

Enfin parler d'objet-livre, c'est considérer le livre comme un support accessible même pour les non-lecteurs. Il nous faut l'envisager de façon globale : son aspect matériel, son aspect textuel mais aussi toute l'interaction et la communication entre l'enfant et l'adulte qui en résulte.

1.3.2 Les situations de lecture

L'enfant entre en contact avec l'objet-livre dans différentes situations que nous allons maintenant évoquer.

La lecture partagée

Le plus souvent, le livre illustré et l'album sont introduits auprès de l'enfant lors d'une situation de lecture partagée. Cette situation de lecture est généralement mise en place par les parents, à la maison, lorsqu'ils lisent une histoire à leur enfant d'âge préscolaire. Son objectif est de « procurer aux enfants le plaisir de lire une histoire tout en les sensibilisant à l'aspect graphique du texte. Dans cette situation, l'enfant est assis près du parent, il voit le livre et voit le parent montrer l'image et le texte ; il interagit pendant la lecture et très souvent il demande qu'on lui relise l'histoire. » (Giasson, 2007, p 187). Comme le soulignent Baudier, Fontaine et Pêcheux (1997), la lecture partagée implique que l'enfant soit capable de maintenir son attention à l'aide de l'adulte.

Les autres situations de lecture

L'enfant rencontre également d'autres situations de lecture.

Ainsi, en classe, la lecture de livres par l'enseignant est une activité courante, dès l'école maternelle. Elle peut se poursuivre au début de l'apprentissage de la lecture, voire lorsque les enfants sont lecteurs. Dans ce contexte, l'enseignant lit un livre aux élèves, en groupe classe. La lecture partagée peut alors éventuellement être reproduite grâce à certains aménagements matériels (grands livres, vidéoprojecteur...), une proximité physique enseignant-élèves et en donnant la possibilité aux enfants de réagir.

Dès la première année d'apprentissage de la lecture, la lecture guidée peut être proposée aux élèves afin de les soutenir dans l'application des stratégies de lecture. Il s'agit de présenter un texte accessible aux enfants, réunis en petits groupes. L'enseignant étaye la lecture en lisant

quelques phrases, en posant des questions dont le but est d'éveiller l'intérêt des enfants par rapport au texte, etc.

Enfin, la lecture personnelle est réalisée par un enfant qui lit un texte, sans la présence de l'adulte. Cela donne la possibilité à l'enfant de relire un livre qu'il a déjà lu avec un adulte mais aussi de choisir un livre et de le lire sans que l'adulte n'intervienne à aucun moment.

Parmi ces diverses situations, celle de lecture partagée nous est apparue comme la situation de lecture la plus adaptée à nos recherches. Elle est source d'une interaction particulière entre l'enfant, l'adulte et le livre.

1.3.3 L'interaction avec l'adulte

L'adulte : un interlocuteur privilégié pendant la lecture partagée

Si la littérature de jeunesse est créée pour les enfants, une partie de son lectorat ne sait pas lire. La lecture des ouvrages de jeunesse ne se fait alors pas par l'enfant seul. Il est souvent accompagné d'un adulte lecteur. En premier lieu, l'adulte permet à l'enfant d'accéder à la lecture et éveille son goût littéraire. Il lui donne l'occasion de lire « *par l'oreille* » (Letourneux, 2009, p 194). De plus, grâce à la situation d'interaction orale qui découle de la lecture partagée, l'adulte peut guider l'enfant pour que la lecture soit source d'enrichissement. Dans cette situation de face à face, l'adulte comme l'enfant bénéficient d'une multitude d'indices (langagiers, gestuels, contextuels) pour comprendre les messages et les états transmis par l'autre (Faure, 2011). Les interlocuteurs sont alors engagés sur deux plans à la fois : celui du langage et celui du corps (Faure, 2011). Ils sont dans une situation d'écoute : celle de l'histoire mais aussi celle des messages transmis oralement (questions, commentaires etc.) et physiquement (regards, mimiques etc.) par l'autre.

Cette situation permet à l'adulte de repérer une incompréhension ou une baisse d'attention de la part de l'enfant et de l'aider à y remédier.

En outre, le discours oralisé par l'adulte, qu'il concerne la lecture du texte ou les questions et commentaires par rapport à celui-ci, prend davantage sens car il se trouve validé par d'autres signes que le langage oral (Faure, 2011). L'enfant peut vérifier une information par lui-même grâce à un geste de l'adulte, un pointage sur le livre...

Tout cela permet à l'adulte de répondre aux besoins de l'enfant au moment adéquat et contribue à ce que l'enfant soit acteur. Or, il s'agit d'une condition indispensable pour que

l'enfant retire tous les bénéfices de ce type de situation (Hargrave & Senechal, 2000 ; Senechal, Thomas & Monker, 1995 ; Withehurst & Al, 1994, 1999 ; cités par Charron, Bouchard & Cantin, 2009). L'enfant est alors plus facilement initié au plaisir des mots, à la découverte des sonorités, aux associations de syllabes ou aux mots parfois inconnus (Observatoire National de la lecture, 2003). Il est également plus attentif au texte structuré lu par l'adulte, au vocabulaire et aux tournures grammaticales employées.

Conclusion

Ce rapport avec l'adulte, bien que transitoire est donc fondamental dans la relation de l'enfant avec le livre. L'adulte n'est pas là uniquement pour transmettre un sens, que l'enfant pourrait, en partie, saisir par lui-même grâce à l'illustration (ou dans le texte pour les enfants lecteurs). Il guide l'enfant dans une activité de pensée (Observatoire National de la lecture, 2003) et lui permet de se familiariser avec les particularités du langage écrit en soutenant une écoute attentive. D'une certaine façon, au début au moins, l'adulte est indissociable d'une lecture enrichissante pour l'enfant. C'est pourquoi, nous évoquerons régulièrement sa présence.

2. Les apports de la littérature de jeunesse chez les enfants au développement typique

2.1 La littérature de jeunesse : un support d'apprentissage

Sources de références communes et d'une culture partagée, les ouvrages de jeunesse constituent une première approche de l'écrit et peuvent devenir un outil éducatif (Bishop, 2009). Ainsi, la littérature de jeunesse fait partie des activités de littératie. Ce terme que l'on rencontre de plus en plus dérive de l'anglais « literacy ». La littératie concerne de nombreux domaines qui ont en commun de faire usage de l'écriture (Jaffré, 2004, cité par Faure, 2011). Elle permet aux enfants d'apprendre à utiliser le langage et les images non seulement dans le but de lire et d'écrire mais plus largement afin d'améliorer leur capacité de représentation et de pensée (Ontario, 2004). Elle est « *une forme de pensée, de langue et de langage nécessaire aux apprentissages scolaires et au delà à l'intégration sociale* » (Bautier, 2009, cité par Faure, 2011, p 20-21).

La littérature de jeunesse offre un support écrit à l'enfant. Mais elle met également en forme le récit qu'a souhaité transmettre l'auteur à son lecteur, la façon dont il a organisé sa pensée et dont il a utilisé la langue pour y parvenir (Faure, 2011). L'enfant n'est donc pas uniquement « pris » dans le récit écrit mais plus largement dans la langue. A partir d'un support écrit, la

littérature de jeunesse permet à l'enfant de s'imprégner des différents domaines de la langue et de se les approprier. Plus qu'un objet de divertissement, la littérature de jeunesse est donc un support d'apprentissage (Bishop, 2009), sans que l'enfant ou l'adulte en soient forcément conscients au moment de la lecture.

2.2 Les apports sur le vocabulaire et la grammaire

2.2.1 Considérations générales : l'appui du texte écrit

Une histoire peut se transmettre de façon orale, dans ce cas l'adulte est toujours présent et peut interagir avec l'enfant. Cependant le support écrit de la littérature de jeunesse peut servir d'appui au développement de compétences chez l'enfant.

Cet appui tient notamment au fait que, séparés de leur contexte d'énonciation, les discours écrits sont fixés sur un support. Il est alors possible de revenir dessus autant de fois qu'on le souhaite (Faure, 2011). Ce retour au texte rendu possible par le support du livre permet aux lecteurs de porter une attention plus grande aux mots et au texte en général. En d'autres termes, le support écrit favorise une démarche réflexive sur l'écrit et une observation de la langue (Faure, 2011). Cela est particulièrement vrai pour un enfant (ou un adulte) lecteur. En revanche, pour un enfant non-lecteur, l'écrit est d'abord observé de façon indirecte, par la lecture oralisée qu'en fait l'adulte. Progressivement, l'enfant s'intéresse de plus en plus au texte entendu. Le support écrit aide alors l'adulte à relire un texte strictement identique plusieurs fois à l'enfant, sans avoir à le mémoriser (comme ce serait le cas à l'oral). Cela offre aux enfants la possibilité de s'imprégner du sens des mots et de la structure du texte (Valdois, 2003).

En effet, le texte écrit mérite d'autant plus d'attention qu'il est différent du discours oral. L'écrit exige le respect d'un certain nombre de normes linguistiques. Si ces normes ne sont pas observées dans tous les écrits (sms, mails, etc.), la dimension formelle de la littérature implique de les réaliser. En étant symbolisée par l'écrit, la langue subit alors des transformations. Ces transformations concernent les mots utilisés, généralement plus riches et variés (Ecalte & Magnan, 2002), la syntaxe et l'utilisation des marques morphologiques (Faure, 2011). Ainsi, selon Valdois (2003), « *ce sont les textes de littérature de jeunesse qui permettent le plus facilement d'introduire du vocabulaire nouveau et des structures syntaxiques variées* » (Valdois, 2003, p 7). Or, nous le verrons, ces acquisitions aident l'enfant dans l'apprentissage de l'écrit.

2.2.2 Vocabulaire

Un des apports de la littérature de jeunesse sur le vocabulaire est lié au fait qu'elle s'inscrit dans une société utilisant l'écrit. En effet, l'écrit constitue un support externe de la pensée qui nous permet de ne pas fonder uniquement nos apprentissages sur la mémoire. (Faure, 2009). Alors que sans cela, le risque serait de restreindre notre vocabulaire à notre environnement immédiat, l'utilisation de l'écrit nous permet d'accéder à un environnement beaucoup plus large. En utilisant un support écrit, la littérature de jeunesse offre donc une ouverture sur le monde aux enfants. Elle leur donne à portée de main (et de vue) un environnement riche et varié. Les possibilités de découverte de l'enfant sont démultipliées par les nombreux thèmes (vie quotidienne, découverte du monde, univers fantastique...) abordés dans les ouvrages de jeunesse et par le type d'ouvrages (fiction, documentaire, usuel...). Lors de ses lectures, l'enfant est confronté à des mots nouveaux qu'il n'aurait pas rencontrés dans son environnement familial. La littérature de jeunesse enrichit donc conjointement les connaissances que l'enfant peut avoir sur le monde et son stock lexical.

Les mots du texte prennent d'autant plus de sens qu'ils sont transmis à l'enfant au sein de la relation triangulaire enfant/adulte/objet-livre. Ainsi, les illustrations de l'objet-livre aident l'enfant à construire une représentation imagée de l'histoire et illustrent, en partie, le vocabulaire présenté dans le livre. L'apport de l'objet-livre est complété par l'action de l'adulte qui peut pointer les images en rapport avec le texte afin d'en améliorer la compréhension. Parallèlement, grâce à l'objet-livre, il peut aussi vérifier que l'enfant comprend certaines informations en lui demandant de désigner l'image correspondant à un terme précis. Ainsi, à partir des illustrations, l'adulte aide l'enfant à prendre conscience de la relation entre les mots lus, leur signification et les images. Il lui permet de créer du lien entre le domaine auditif et le domaine visuel (Goody, 1977, cité par Faure, 2011) et d'accéder à une première symbolisation de la langue. De plus, pour un certain nombre de termes, qui ne sont pas forcément illustrés, l'adulte répond aux demandes de clarification, de confirmation ou de définition de l'enfant (Hayden & Fagan, 1983). En précisant les mots de vocabulaire qui posent problème à l'enfant, il l'aide à ne pas partir sur de fausses pistes. De plus, en accédant à la demande fréquente de l'enfant de relire la même histoire, l'adulte lui offre l'opportunité de mieux mémoriser les mots nouveaux.

Pour résumer, lors de la lecture partagée, l'action de l'adulte qui attire l'attention, explicite le vocabulaire et relit plusieurs fois la même histoire concourt de façon importante à

l'acquisition de nouveaux mots (Kame'enui & al, 2002 ; Simmons & al, 2002 ; cités par Charron, Bouchard & Cantin, 2009). Plus globalement, le dialogue même entre l'enfant et l'adulte, favorisé par la lecture de livres illustrés (Smith & Durkin, 1986) contribuerait au développement du vocabulaire (Flood, 1977, cité par Smith & Durkin, 1986). Cela est confirmé par plusieurs études qui reconnaissent que la lecture de livres d'histoires par l'adulte participe à l'enrichissement du vocabulaire chez les enfants d'âge préscolaire (Bus, Van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995 ; Elley, 1989 ; Robbins & Ehri, 1994 ; Senechal & Cornell, 1993 ; cités par Charron, Bouchard & Cantin, 2009). De plus, la littérature de jeunesse contribue également au développement du stock lexical des enfants plus âgés. A partir de l'âge de 10 ans environ, l'acquisition de nouveaux mots se fait même essentiellement par la pratique de la lecture (Schelstraete, 2011).

Il serait intéressant de pouvoir discerner les apports de la littérature de jeunesse sur le lexique actif et le lexique passif de l'enfant. Cependant, à partir de 3 ans, il est difficile de distinguer le nombre de mots compris par l'enfant du nombre de mots qu'il utilise (Charron, Bouchard & Cantin, 2009). Ainsi, la plupart des études portant sur ce domaine évoquent le développement du vocabulaire de façon plus générale. Toutefois, le lexique passif est toujours supérieur au lexique actif (Charron, Bouchard & Cantin, 2009). Il est donc probable que, dans un premier temps, la littérature de jeunesse permette à l'enfant d'augmenter le stock de mots qu'il comprend puis que, notamment grâce à la répétition, une partie de ces mots soit intégrée à son vocabulaire actif, effectivement utilisé.

Il est important de noter que tous les enfants ne retirent pas les mêmes bénéfices de la lecture de littérature de jeunesse sur le plan du vocabulaire. En effet, la lecture de livres avec un adulte est plus favorable à des enfants qui ont déjà un vocabulaire étendu. Or, les habiletés en vocabulaire d'un enfant sont liées à son environnement socioéconomique et aux stimulations qu'il reçoit des personnes de son entourage et en particulier de ses parents. Les stimulations reçues sont elles-mêmes dépendantes de facteurs tels que le revenu et le niveau d'éducation des parents (Robbins & Ehri, 1994 ; Senechal & al 1995 ; Stanovich, 1986 ; cités par Charron, Bouchard & Cantin, 2009). On se retrouve donc confronté à un cercle vicieux : les enfants ont un vocabulaire peu étendu parce qu'ils reçoivent peu de stimulations de la part de leur entourage (dont la lecture de livres). Mais, si on leur propose une activité du type de la lecture de livre, qui contribue généralement au développement du vocabulaire, celle-ci leur sera moins bénéfique qu'à un enfant ayant un vocabulaire étendu.

2.2.3 Grammaire

L'accroissement du vocabulaire permis par la littérature de jeunesse concerne avant tout les noms. Cependant, la compréhension et la production d'un récit mais aussi de tout échange conversationnel ne dépendent pas uniquement du stock lexical de l'enfant. L'enfant doit notamment acquérir la grammaire qui va lui permettre de prendre de la distance par rapport au contexte extralinguistique (Schelstraete, 2011) c'est-à-dire de comprendre et d'évoquer une situation uniquement au moyen du langage.

Syntaxe et morphologie

La syntaxe concerne les règles d'utilisation des mots en fonction de leur classe syntaxique (noms, verbes, adjectifs, etc.) et leur mise en relation dans l'énoncé (Brin, Courier, Lederle & Masy, 2004). Ainsi, l'enfant doit comprendre que l'ordre des mots d'une phrase est important. Par exemple, que « Juliette cherche son chat. » ne signifie pas la même chose que « Son chat cherche Juliette. ». Il semble que cet aspect soit très vite maîtrisé sur le plan de la production, et que dès 30 mois, la majorité des enfants ordonnent correctement leurs énoncés dans la vie quotidienne (Schelstraete, 2011). Dans ce contexte, la littérature de jeunesse confronte les enfants à des structures syntaxiques plus complexes que celles qu'ils entendent et utilisent dans le langage conversationnel (Valdois, 2003). De plus, les variantes langagières que peut fournir l'adulte lorsqu'il lit une phrase du récit et la reprend d'une autre manière pour mieux l'explicitement enrichissent son stock syntaxique (et lexical) (Carbone, 2007). Si cela peut lui donner des modèles pour ses propres productions, les reformulations de l'adulte peuvent aussi l'aider à améliorer sa compréhension de la syntaxe.

En effet, alors que l'enfant produit rapidement l'ordre des mots de façon correcte, il peut ne pas les traiter correctement en compréhension (Schelstraete, 2011). D'autant plus que, dans la vie quotidienne, l'enfant s'appuie sur le contexte (Schelstraete, 2011). D'après Schelstraete (2011), le développement de la compréhension sur le plan grammatical doit consister à traiter les énoncés de façon de plus en plus décontextualisée. La littérature de jeunesse paraît constituer un bon support pour cela. L'enfant ne peut pas s'aider du contexte environnant pour comprendre l'histoire mais il peut s'aider de quelques éléments présents dans l'illustration, et aussi de l'intonation de la voix de l'adulte, de ses gestes, etc. Progressivement, alors que la place des images par rapport au texte diminue et que l'adulte est moins présent, l'enfant doit donc davantage recourir au texte et s'appuyer notamment sur la syntaxe pour le comprendre.

Les acquisitions que l'enfant réalise sur le plan syntaxique lors de la lecture de littérature de jeunesse lui permettent donc avant tout de mieux comprendre les énoncés et d'améliorer ses productions syntaxiques. Elles constitueront aussi une base plus solide pour l'apprentissage de l'écrit (Carbone, 2007).

La morphologie concerne quant à elle la forme des mots et s'intéresse aux flexions (Brin & al, 2004) des noms, pronoms, adjectifs et verbes. La morphologie nominale et adjectivale du français n'est pas très riche (Schelstraete, 2011). En particulier pour le nom dont les variations en nombre et parfois en genre sont liées au déterminant, et pour les adjectifs dont la marque du nombre est peu audible (Schelstraete, 2011). La morphologie verbale est plus complexe (personne, temps, mode, aspect) mais on manque d'informations précises dans ce domaine, en particulier sur le plan de la compréhension (Schelstraete, 2011).

Traitement des pronoms

C'est pourquoi, nous avons fait le choix de nous intéresser davantage aux pronoms, dont la compréhension est importante lors de la lecture d'histoires. Ainsi, si dans le langage conversationnel, le « je » et le « tu » fréquemment employés sont rapidement produits (vers 2-3 ans) (Schelstraete, 2011), le récit nécessite que les enfants comprennent une utilisation précise des pronoms. A nouveau, l'absence du contexte environnant oblige l'enfant à une véritable réflexion linguistique. Or, nous l'avons vu, afin de pouvoir comprendre l'histoire et ainsi retirer du plaisir de la lecture, l'enfant doit comprendre le schéma narratif mais aussi repérer les personnages. Pour cela, il doit suivre les moyens utilisés par la langue pour désigner les protagonistes (Observatoire National de la Lecture, s.d.). Des périphrases et reprises nominales sont utilisées mais c'est surtout la compréhension des reprises pronominales (anaphores) qui demande à l'enfant une attention particulière. D'après Moreau et Richelle (1981) (cités par Schelstraete, 2011), avec l'âge on note une évolution des stratégies de compréhension des pronoms. Jusqu'à environ 3 ans et demi, lorsqu'il doit traiter une phrase avec un pronom, l'enfant applique la stratégie de « distance minimale ». Il choisit l'antécédent le plus proche même si son genre et son nombre ne correspondent pas avec le genre et le nombre du pronom (exemple : dans la phrase « Le garçon prend la souris et il crie. », il considère que l'antécédent de « il » est « la souris »). Ensuite, l'enfant passe à une stratégie de non-changement de rôle. C'est-à-dire que jusqu'à 6 ans environ, l'antécédent choisi est le sujet de la proposition précédente (exemple : dans la phrase « Le garçon prend la souris et elle crie. », l'enfant associe le pronom à « le garçon »). Enfin, il tient compte du

genre et du nombre du pronom mais aussi du sens de la phrase si besoin. Sa stratégie est adéquate (exemple : dans la phrase « Le garçon prend la souris et elle crie », l'antécédent est correctement identifié comme étant la souris).

Si cette acquisition demande un effort, le désir de comprendre l'histoire constitue une motivation. De plus, grâce au support écrit, l'adulte peut relire plusieurs fois la même phrase afin que l'enfant l'examine à nouveau pour mieux en saisir le sens. Ce travail sur la langue sera utile à l'enfant dans sa compréhension quotidienne puis dans ses propres récits (qu'ils concernent des histoires ou des événements personnels).

2.3 Les apports sur les compétences narratives

2.3.1 La narration et le travail narratif

Définition

La narration est « *une suite d'énoncés évoquant des objets, des événements, des personnes absentes ou imaginaires* » (Brin & al, 2004, p 167). La narration peut être réalisée au présent, au passé ou au futur. Contrairement au dialogue, le récit ne porte pas sur l'ici et maintenant et n'utilise pas les indices du contexte extralinguistique. Cela le rend plus difficile à comprendre et à produire (Rabain-Jamin, 2006). Afin que le récit soit le plus clair possible, la narration suppose donc que le discours soit organisé selon des principes de cohérence et de cohésion (Brin & al, 2004).

La cohérence se rapporte à la représentation cognitive que le lecteur se fait du texte (Favart, 2005). Elle doit être présente à deux niveaux. La cohérence locale s'opère entre deux énoncés successifs ou proches et la cohérence globale, plus large, concerne la structure générale du récit (et de tout discours) (Schelstraete, 2011). La cohésion narrative concerne quant à elle l'aspect linguistique qui apparaît en « surface » du discours narratif, au niveau lexical et morphologique (Brin & al, 2004). Grâce à l'emploi d'aspects linguistiques tels que les anaphores, les connecteurs (spatiaux, chronologiques ou de but) et, à l'écrit, les signes de ponctuation, la cohésion narrative met en oeuvre la cohérence du récit (Favart, 2005).

L'auteur du récit doit donc traiter ces différents critères pour qu'ils puissent être repérés et compris par l'auditeur (ou le lecteur) dans un second temps. La cohésion narrative et la cohérence locale nécessitent de respecter des aspects structuraux du langage et d'appliquer les règles de la langue de manière adéquate (Bernicot & al, 2003). Dans ce sens, les connaissances lexicales et grammaticales (morphologiques et syntaxiques) de l'enfant sont

utiles au développement des compétences narratives. Cependant, comme nous les avons précédemment déjà étudiées de façon indépendante, nous ne les traiterons pas dans cette partie.

En revanche, le travail narratif demande aussi un traitement qui dépasse le niveau du mot et de l'énoncé : celui de la cohérence globale. C'est cet aspect que nous allons maintenant considérer.

La cohérence du récit et les aspects pragmatiques

Dans une situation de récit, la cohérence globale est indissociable des aspects pragmatiques. En effet, pour que le récit soit clair pour le lecteur (ou l'auditeur), l'auteur (ou le conteur) doit absolument prendre en compte son interlocuteur et suivre des règles culturellement déterminées (Bernicot, 2003).

Tout d'abord, le narrateur doit faire en sorte que son récit soit organisé. Ainsi, dans nos sociétés occidentales, la narration implique de produire les différents événements de l'histoire de façon ordonnée, en suivant un schéma canonique (Bernicot, 2003). Dès 4 ans, les enfants y sont sensibles et font une meilleure restitution d'un récit s'il était bien structuré. Avant cet âge, les enfants retiennent et juxtaposent des faits importants pour eux mais qui peuvent constituer des détails non indispensables à l'organisation du schéma narratif, sans les relier de manière chronologique (Schelstraete, 2011). De plus, nous l'avons vu, le schéma narratif est indissociable du système des personnages. Celui qui raconte doit donc permettre à celui qui écoute ou lit de pouvoir identifier mais aussi suivre tout au long du récit, les personnages principaux et secondaires et les relations qu'ils entretiennent (Préneron & Lambert-Kugler, 2010).

De plus, l'auteur comme le narrateur doit maintenir le récit autour du thème central de l'histoire. Ses propos doivent avoir pour but la recherche de résolution et cela doit être repérable par le lecteur (Bernicot, 2003).

Enfin, afin de ne pas perdre l'attention et l'intérêt de l'interlocuteur, la narration doit également comporter des évaluations sociales (Bernicot, 2003). Les évaluations sociales révèlent les représentations mentales du locuteur quant à la langue et au discours. Elles sont illustrées lors des énoncés qu'il produit (Peytard, 1990). Pendant le récit, le conteur doit transmettre ce qu'il perçoit en lisant l'histoire (en ajoutant des effets sonores, en traduisant les états affectifs des personnages, en posant des questions...), traduire la subjectivité de son point de vue à l'auditeur (Préneron & Lambert-Kugler, 2010). Lorsqu'il raconte une histoire, si un adulte utilise fréquemment des évaluations sociales pour maintenir l'attention des

enfants, à l'inverse, ces derniers en emploient rarement lorsqu'ils sont les narrateurs (Bernicot, 2003).

2.3.2 De la compréhension d'une histoire lue par l'adulte à la production d'un récit par l'enfant

Développement des compétences narratives et acquisition du schéma canonique

Le travail narratif que devra réaliser l'enfant pour produire un récit structuré et cohérent de façon autonome s'avère complexe. C'est pourquoi, il n'y parviendra qu'au cours de la scolarité primaire (Fayol, 1985, cité par Schelstraete, 2011).

Toutefois, les compétences discursives émergent vers 2 ans (Schelstraete, 2011). L'enfant peut donc s'exercer rapidement au travail narratif. Selon Schelstraete (2011), une situation particulièrement favorable à cela réunit la « *présence conjointe d'un support imagé et d'un adulte coopérant* » (Schelstraete, 2011, p 224). Ce contexte correspond donc tout à fait à la lecture partagée d'un album ou d'un livre illustré. Grâce à ce genre de situation, l'enfant collabore de plus en plus au travail narratif, pris en charge initialement en totalité par l'adulte. Dans un premier temps, l'enfant développe des compétences pragmatiques puis il améliore sa connaissance de la trame du récit. A partir de ce moment, il va pouvoir anticiper, réagir et poser des questions à l'adulte. Cela l'amène progressivement (vers 3 ans) à réaliser des « *co-narrations* » durant lesquelles il construit le déroulement du récit avec l'adulte. Pour que cela soit possible, le récit doit cependant être connu de l'enfant et de l'adulte (Schelstraete, 2011). Si par le biais de la lecture partagée de littérature de jeunesse, l'enfant s'exerce donc d'abord à la narration à partir du livre, il développe également des connaissances sur le schéma narratif (dès 4 ans). Grâce à ses expériences de lectures réalisées à l'aide de l'adulte, l'enfant distingue progressivement les informations importantes des détails et parvient à comprendre les relations temporelles et celles de cause à effet qui régissent le récit. Cela lui permet d'améliorer ses productions et, vers l'âge de 12 ans, de produire un récit comparable à celui de l'adulte (Schelstraete, 2011).

2.4 Les apports sur la lecture

2.4.1 Une passerelle entre l'oral et l'écrit

Il paraît donc indéniable que le support écrit de la littérature de jeunesse, en lien avec l'interaction avec l'adulte, permet à l'enfant de développer des domaines variés de la langue qui enrichissent son langage oral. Mais ses apports ne s'arrêtent pas là. Selon Valdois (2003), la littérature de jeunesse donnerait également les bases pour l'acquisition de la lecture. Nous allons donc essayer de comprendre de quelle façon les ouvrages de jeunesse permettent à l'enfant de développer de telles capacités.

Tout d'abord, on peut supposer qu'en écoutant l'adulte lire, l'enfant s'habitue auditivement au style de l'écrit. En effet, grâce à la lecture répétée de livres par un adulte, il prend progressivement conscience de ses particularités, de ses conventions et s'habitue à son fonctionnement. Il découvre son immuabilité et sa permanence (Carbone, 2007) : à chaque lecture d'un même livre, le texte lu par l'adulte reste identique. L'enfant comprend aussi que ce que l'on lit est différent de ce que l'on raconte ou l'on commente (Observatoire National de la Lecture, 2003). De plus, nous l'avons vu, lors des situations de lecture partagée, des conversations se tiennent entre l'adulte et l'enfant autour du livre. L'enfant peut également être amené à raconter avec l'aide de l'adulte, à raconter à l'adulte voire à se re-raconter l'histoire... En faisant cela, il pratique un « écrit parlé » (Bosseau & Canut, 2010, p 33). C'est-à-dire qu'il transpose à l'oral, les règles qui régissent le récit écrit (choix du vocabulaire, structures syntaxiques plus élaborées...). L'enfant s'exerce à parler de ce qui est écrit, de l'histoire, avant d'écrire ce qu'il veut dire, son histoire. La dictée à l'adulte peut constituer une étape supplémentaire dans l'appropriation du style de l'écrit. Par exemple, l'adulte propose à l'enfant d'écrire la suite d'une histoire lue ensemble, qui sera racontée par l'enfant. De même, l'enfant peut oralement inventer des histoires entières, transcrites par l'adulte. Lors de ce type d'activités, l'enfant sait que le but est d'obtenir une trace écrite. Il doit donc s'entraîner à transformer son langage oral pour qu'il respecte les règles du langage écrit (choix des mots, structures de phrases différentes, etc.). L'adulte devient un médiateur scripteur, qui peut éventuellement guider l'enfant et l'aider à adapter ses phrases.

D'autre part, en consultant des albums et des livres illustrés, l'enfant s'entraîne visuellement à traiter une information écrite. En effet, le mot est un objet visuel particulier au sein duquel, l'ordre des lettres et leur orientation (exemple : p, b, q, d) jouent leur importance. Or, lorsque l'enfant « lit » les images d'un livre, c'est-à-dire qu'il les traite comme un support de la narration, il s'entraîne à en percevoir les différents éléments, à analyser les relations qu'ils entretiennent entre eux, etc. Finalement, grâce aux images, l'enfant développe des capacités

de traitement visuel qui le prépare à l'analyse des mots (Valdois, 2003). L'enfant traite également visuellement le texte du livre : en regardant l'adulte lire, il s'initie au sens conventionnel de lecture, de gauche à droite.

2.4.2 Savoir lire

La consultation de livres participe aussi à l'acquisition des processus nécessaires à l'apprentissage de la lecture. Afin de mieux comprendre cet aspect, il nous paraît utile de redéfinir ce qu'est la lecture et quels mécanismes elle met en jeu.

Ainsi, la lecture est l' « ensemble des activités de traitement perceptif, linguistique et cognitif de l'information visuelle écrite (...) elle permet au lecteur de décoder, de comprendre et d'interpréter les signes graphiques » d'une langue écrite alphabétique (Brin & al, 2004, p 140). En tant que langue alphabétique, le français est une langue complexe à maîtriser sur le plan de la lecture et de l'écriture (Girard & Perrin, 2008). A l'oral, le message est constitué de phonèmes, assemblés en syllabes qui forment elles-mêmes des mots. A l'écrit, tous les phonèmes sont retranscrits au moyen de graphèmes constitués d'une ou plusieurs lettres. Cependant, l'alphabet du français écrit compte 26 lettres alors que le français oral utilise 36 phonèmes (Girard & Perrin, 2008). Ainsi, une lettre peut prendre différentes valeurs et transcrire plusieurs phonèmes. Un phonème peut également être représenté par différents graphèmes et de nombreuses lettres ne se prononcent pas pour des raisons grammaticales ou étymologiques. Finalement, si on inclut les graphèmes rares, le français compte cent trente graphèmes (Catach, 2005).

L'apprentissage de la lecture demande donc un véritable investissement de la part de l'enfant et s'opère selon trois étapes.

La première étape est définie par la procédure logographique durant laquelle le traitement des mots est exclusivement visuel et non linguistique. L'enfant repère des indices visuels saillants du mot, particulièrement les lettres. Il ne prend pas en compte la phonologie mais est sensible à une « photographie » du mot dans laquelle l'ordre des lettres joue un rôle réduit.

Elle ne peut aboutir à une lecture opérationnelle. En effet, cela nécessite l'acquisition de deux voies (l'assemblage et l'adressage) progressivement mises en place lors des deuxième et troisième étapes.

La deuxième procédure est dite alphabétique et nécessite l'application d'une correspondance grapho-phonologique. Elle correspond à la voie indirecte également appelée voie d'assemblage ou voie phonologique. Cette procédure consiste à décomposer le mot écrit en graphèmes, y associer les phonèmes correspondants puis assembler ces phonèmes en vue de l'articulation de la production oralisée du mot écrit. C'est durant cette étape que l'enfant devra acquérir les nombreux graphèmes de la langue.

La troisième étape consiste en une procédure orthographique, correspondant à la voie directe (voie lexicale ou adressage). L'adressage permet une reconnaissance globale du mot écrit qui est immédiatement apparié à sa représentation orthographique mémorisée puis associé au code phonologique correspondant en vue de son oralisation. A terme, cette voie est empruntée prioritairement (Ecalte & Magnan, 2002). De plus, compte-tenu des nombreuses variations et irrégularités orthographiques, elle est même parfois le seul moyen de lire un mot lorsqu'il est irrégulier (exemple : femme, oignon).

Si la reconnaissance des mots et des phrases est indispensable, l'action de lire nécessite simultanément une autre composante : celle de la compréhension. Reconnaissance et compréhension contribuent toutes deux à la réussite en lecture. (Gough & Juel, 1989, cités par Ecalte & Magnan, 2002).

L'apprentissage de la lecture ne se fait pas de la même façon chez tous les enfants. Des prédictors de réussite en lecture ont été identifiés. Il s'agit de la connaissance des lettres, la capacité d'analyse phonologique, en particulier la conscience phonologique et les capacités mnésiques (Scarborough, 2001, cité par Ecalte & Magnan, 2010). De plus, des facteurs neurobiologiques, comportementaux, cognitifs et socioculturels influencent l'acquisition de la lecture. Ainsi, si les expériences de lecture partagée favorisent l'apprentissage de la lecture, la qualité de l'environnement familial joue également un rôle important (Ecalte et Magnan, 2010). Pour une partie des enfants (entre 4% et 11%), l'acquisition de la lecture sera source de difficultés (Katusic, Colligan, Barbaresi, Schaid & Jacobsen, 2001, cités par Ecalte & Magnan, 2010).

2.4.3 L'entrée dans la lecture

L'effet de la lecture partagée sur la maîtrise de la voie d'adressage et de la lecture globale est difficile à évaluer. Pourtant, on peut retenir que la lecture régulière de textes par l'adulte

participe à l'acquisition du vocabulaire global (Giasson, 2007). L'enfant repère des mots fréquents dans les textes en langue française (exemple : *aller, comme, dans, un, une, etc.*) (Giasson, 2007). De plus, l'exposition à l'écrit contribue au développement, à la précision et au stockage des représentations orthographiques. En effet, des contacts réguliers avec l'écrit permettent à l'enfant d'extraire « *certaines propriétés visuelles, phonologiques et orthographiques de l'écrit nécessaires à l'apprentissage ultérieur de la lecture* » (Ecalte & Magnan, 2002, p253). La reconnaissance immédiate de mots fréquents permet à l'enfant de porter plus d'attention aux mots qu'il ne reconnaît pas globalement et qui nécessitent d'être décodés.

Concernant l'effet de la lecture partagée sur le décodage lui-même, les études n'aboutissent pas toutes à la même conclusion. Selon l'Observatoire National de la Lecture (2003), la lecture de livres guide la découverte du principe alphabétique et des correspondances grapho-phonologiques. Cependant, selon Baker et al, 1998, (cités dans Ecalte & Magnan, 2002), du fait que les échanges langagiers adulte/enfant au cours de la lecture conjointe, ne concernent pas la connaissance des lettres et les habiletés phonologiques (qui constituent des compétences indispensables à l'apprentissage de la lecture), cette dernière contribuerait peu à la réussite en lecture. Autrement dit, l'incidence de la lecture conjointe d'histoires sur la maîtrise de la voie d'assemblage serait faible. On peut toutefois noter que la lecture d'abécédaires serait davantage facilitatrice.

Enfin, concernant l'utilisation du contexte, la répétition de la lecture partagée habitue l'enfant à devoir repérer, interpréter et comprendre des indices (présents dans et en dehors du texte) et ainsi à créer du sens. La littérature de jeunesse permettrait alors à l'enfant d'accéder à la finalité de la lecture. Cependant, malgré une expérience fréquente de l'écrit, un certain nombre d'enfants sont des « mauvais compreneurs » et éprouvent des difficultés en compréhension, lors de la lecture. Cela peut être dû au fait que ces enfants ont des capacités stratégiques, narratives ou inférentielles plus faibles. La lecture de littérature de jeunesse n'est donc pas le seul facteur à rentrer en compte (Cain, Oakhill & Bryant, 2000, cités par Ecalte & Magnan, 2010).

Après cet aperçu de la littérature de jeunesse et de ses apports chez les enfants au développement typique, il convient maintenant de s'intéresser plus précisément à la population avec laquelle nous allons travailler, c'est-à-dire aux jeunes avec déficience intellectuelle.

3. La communication dans la déficience intellectuelle

3.1 La déficience intellectuelle

3.1.1 Définition

Définition générale

Selon le DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2003), le retard mental se caractérise par :

- un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne
- des limitations significatives du fonctionnement adaptatif (au moins deux parmi les domaines suivants : communication, autonomie, vie domestique, aptitudes sociales et interpersonnelles, mise à profit des ressources de l'environnement, responsabilité individuelle, utilisation des acquis scolaires, travail, loisirs, santé et sécurité)

Les manifestations du retard mental doivent apparaître avant l'âge de 18 ans.

D'autre part, dans la classification de la CIM-10, le retard mental est qualifié par « *un arrêt du développement mental ou un développement mental incomplet, caractérisé essentiellement par une insuffisance des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence, c.-à.-d. les fonctions cognitives, le langage, la motricité et les performances sociales* » (Organisation Mondiale de la Santé, 2001, p 188).

On peut noter que l'étiologie du handicap mental est multiple, complexe et reste parfois inconnue.

Fonctionnement intellectuel général

D'un point de vue quantitatif, le retard mental est évalué au moyen de tests psychométriques et associé à un QI (quotient intellectuel) inférieur ou égal à 70 (soit approximativement 2 déviations standard au-dessous de la moyenne).

Le QI est déterminé par le rapport entre l'âge mental et l'âge réel de l'individu ($QI = (\text{âge mental} \times 100) / \text{âge réel}$). Un sujet ordinaire moyen obtient un QI de 100 environ, c'est-à-dire que son âge mental correspond à son âge réel (Brin & al, 2004).

Fonctionnement adaptatif

Comme sa définition le spécifie, le diagnostic de retard mental ne peut se résumer à un QI bas. Des altérations du fonctionnement adaptatif sont indispensables pour constituer le tableau symptomatique.

« *Le fonctionnement adaptatif fait référence à la façon dont l'individu fait effectivement face aux exigences de la vie courante et à sa capacité à atteindre les normes d'autonomie personnelle que l'on peut attendre eu égard à son groupe d'âge particulier, son contexte socioculturel et son environnement.* » (American Psychiatric Association & al, 2003, p 48).

3.1.2 Les degrés de sévérité du retard mental (DSM-IV-TR)

Compte-tenu du fonctionnement intellectuel général et du fonctionnement adaptatif, on distingue quatre degrés de sévérité du retard mental :

- le retard mental léger se caractérise par un QI compris entre 50-55 et 70 environ (85% des sujets, American Psychiatric Association, 2003)

Les individus concernés développent des capacités de communication et de socialisation pendant la période préscolaire. Ils seront en mesure d'assimiler les connaissances scolaires jusqu'au niveau 6^{ème} environ. A l'âge adulte, les sujets peuvent avoir une certaine autonomie et être insérés socialement et professionnellement grâce à des mesures de soutien appropriées. Ils peuvent vivre de façon indépendante ou au sein de structures protégées.

- le retard mental moyen (ou modéré) correspond à un QI compris entre 35-40 et 50-55 (10% des sujets, American Psychiatric Association, 2003)

Les sujets montrent des aptitudes à la communication pendant la première enfance. Les acquisitions scolaires sont possibles mais rarement au delà du niveau de cours élémentaire première année. Ils peuvent réaliser un apprentissage professionnel manuel et travailler dans le milieu ordinaire ou des ateliers protégés à l'âge adulte. Le développement du langage est variable. Certains maîtrisent suffisamment le langage pour participer à des conversations simples alors que d'autres peuvent à peine exprimer leurs besoins élémentaires (OMS, 2001). Ils vivent généralement au sein de structures protégées.

- le retard mental grave (ou sévère) coïncide à un QI compris entre 20-25 et 35-40

Les sujets atteints de retard mental grave développent peu ou pas de communication verbale. Ils peuvent apprendre à parler et à déchiffrer quelques mots qui leur sont essentiels mais sont en difficulté dès les apprentissages dispensés en maternelle. Ils ne maîtrisent pas un langage

élémentaire. Adultes, avec un étayage très important, ils peuvent effectuer des travaux simples. Ils vivent généralement en foyer ou dans leur famille.

- le retard mental profond est quant à lui défini par un QI inférieur à 20-25

Dans la plupart des cas, il est la conséquence d'une pathologie neurologique définie (American Psychiatric Association, 2003) ou d'une cause organique (OMS, 2001). Des perturbations importantes des fonctions sensori-motrices apparaissent précocement. Les sujets atteints de retard mental profond auront besoin d'un environnement très structuré afin d'étayer leur développement, leur autonomie et leurs capacités de communication. A l'âge adulte, ils évoluent dans un cadre très protégé.

3.2 La communication verbale

Comme le soulignent Aguado et Narbona (2007) si la déficience intellectuelle s'exprime dans les différents domaines, que sont les possibilités de scolarisation, d'autonomie sociale ou de performances aux tests psychométriques, le langage constitue l'aptitude la plus touchée et est même le premier motif de consultation, particulièrement pour les déficiences intellectuelles légères.

Cependant, bien que les recherches sur la déficience intellectuelle soient de plus en plus nombreuses, on note encore peu de travaux concernant l'incidence de la déficience intellectuelle sur le langage. La trisomie 21 ou syndrome de Down reste l'étiologie la plus étudiée. C'est pourquoi, une partie des données que nous allons exposer concerne les enfants atteints de trisomie 21.

3.2.1 Aspects phonétiques et phonologiques

Atteintes anatomiques des organes participant à la production de la parole

En premier lieu, afin de pouvoir oraliser, l'individu doit être en mesure de respecter les caractéristiques phonétiques et phonologiques de sa langue. La phonétique est la science qui analyse les modes de phonation (ou production) et d'audition (ou réception) des sons de la langue en tant que phénomènes physiques et physiologiques. Elle concerne la face matérielle des sons et s'intéresse à leur réalisation grâce aux organes de la parole. La phonologie étudie

quant à elle l'organisation et la structuration fonctionnelles des phonèmes et de la prosodie au sein d'un système linguistique précis. Elle analyse les sons par rapport à leur fonction dans la langue (Brin & al, 2004).

Les aspects phonétiques et phonologiques de la parole dépendent de différents facteurs: la soufflerie vocale (qui permet l'expulsion de l'air), la phonation (qui génère des vibrations sonores au niveau du larynx) et l'articulation (qui correspond aux émissions verbales variant selon le volume et la forme des cavités de résonance supra-laryngées). Or, les personnes atteintes de déficience intellectuelle peuvent présenter des atteintes anatomo-physiologiques des organes correspondant à un ou plusieurs de ces niveaux. Ces atteintes auront une incidence sur la parole développée. De plus, peuvent y être associés des troubles du rythme tels que le bégaiement ou le bredouillement et des troubles de l'audition. Ces troubles pourront participer aux retards de parole et de langage observés.

Développement phonétique ou babillage

Le développement phonétique débute avec les premières oralisations du bébé et est lié aux interactions de ce dernier avec son entourage (en particulier ses parents). Or, chez les enfants avec déficience intellectuelle, la communication est troublée dès le développement des premières interactions sociales et est marquée par un retard dans l'apparition du sourire social, des contacts oculaires et des « protoconversations » entre la mère et son bébé (Aguado et Narbona, 2007). De plus, selon les observations de Fisichelli (1966), cité par Rondal (1985), le développement du babillage chez les enfants avec une trisomie se caractérise par des pleurs plus brefs, contenant moins de sons mais une plus grande variabilité du niveau tonal. Cependant, à la fin de la première année, il ne subsiste plus de différence par rapport aux enfants typiques, concernant la durée des vocalisations (étude de Dodd, 1921, citée par Rondal, 1985) et la qualité des vocalisations (nombre de voyelles, de consonnes et de sons émis n'appartenant pas à la langue) (Smith, 1977, cité par Rondal, 1985). L'âge d'apparition du redoublement des syllabes est également identique chez les enfants atteints de déficience intellectuelle et les enfants au développement typique. Il se situe aux environs de 8 mois (Smith, 1977, cité par Rondal, 1985).

Finalement, si un léger décalage peut être observé lors des premiers mois, la séquence du développement pré-linguistique des enfants avec déficience intellectuelle ne se distingue donc pas de celle des enfants au développement typique.

Développement phonologique

Le développement phonologique ordinaire se déroule quant à lui entre 1 et 7 ans et correspond à l'acquisition du système des sons de la langue et à la construction de mots à partir de ces phonèmes. Chez les enfants atteints de déficience intellectuelle, il est caractérisé par un retard qui se manifeste dès l'apparition des premiers mots. Ainsi, alors que les premiers mots sont habituellement produits aux alentours de 11-12 mois, l'âge de leur apparition est extrêmement variable chez les enfants avec déficience intellectuelle.

Selon Bangs (1942), cité par Rondal (1985), les enfants atteints de déficience intellectuelle ont un développement phonologique semblable dans sa structure à celui des enfants normaux mais avec un décalage temporel.

3.2.2 Développement du lexique et du vocabulaire

Aspects quantitatifs

Alors que l'enfant organise de mieux en mieux les phonèmes au sein des mots, le nombre de mots qu'il connaît augmente. Ainsi, sur le plan quantitatif, il apparaît que le développement lexical, ou acquisition des unités de la langue, est dépendant de l'âge mental ou âge chronologique de développement.

Si, chez les enfants avec déficience intellectuelle, le nombre de mots produits et compris est inférieur à celui des enfants de même âge chronologique, les différences entre les deux groupes diminuent considérablement, après appariement des sujets selon l'âge mental (Rondal, 1985). A âge mental équivalent, des études portant sur le vocabulaire de base, utilisé par les enfants, montrent qu'il est sensiblement équivalent entre les deux types de population (Mein & O'connor, 1960 ; Bier & Al, 1969 ; Lozar & Al, 1972, cités par Rondal, 1985). L'étude de Rondal (1978) (cité par Rondal, 1985), aboutit cependant à des résultats différents. L'auteur utilise la longueur moyenne de production verbale (LMPV) (ou Longueur Moyenne des Énoncés (LME)), calculée par le rapport entre le nombre de mots (une unité est comptabilisée pour chaque mot) et de morphèmes flexionnels (une unité supplémentaire est comptabilisée pour chaque morphème correctement réalisé) dans les énoncés sur le nombre total d'énoncés, qui permet de quantifier le langage spontané et constitue un indice fiable de développement linguistique (Rondal, 1978, cité par Rondal, 1985). Selon lui, dans la trisomie 21, à LMPV égale, le vocabulaire des adolescents atteints de trisomie 21 serait même plus abondant que celui des enfants contrôles. Cela s'expliquerait par le fait qu'à LMPV égale, les adolescents atteints de trisomie 21 ont un âge chronologique plus élevé. Ils ont donc bénéficié

d'une plus vaste expérience du monde (Rondal, 1985) et d'interactions plus variées (Hesketh & Chapman, 1998, cités par Aguado & Narbona, 2007).

L'existence de résultats contradictoires entre des études comme celle de Rondal (1978) et celle de Mein et O'Connor (1960) (cités par Rondal, 1985) peut être expliquée par le fait que les expériences et le milieu dans lequel évoluent les enfants jouent une part prédominante dans le niveau de vocabulaire. De plus, cela dépend également du niveau de lecture des enfants : au fil des années, grâce à l'exposition à l'écrit, un bon lecteur rencontre et apprend de nouveaux mots. Ce que ne peut pas faire un mauvais lecteur ou une personne illettrée (Stanovitch & al, 1996 ; Thompkins & Binder, 2003 ; cités par Schelstraete, 2011).

Organisation lexicale

Si l'on considère l'organisation lexicale de la langue, les sujets atteints de déficience intellectuelle semblent de nouveau présenter un retard par rapport aux sujets typiques. Ainsi, chez les enfants au développement typique, un changement d'organisation se produit vers 7-8 ans. Les enfants passent alors d'un mode d'association des mots par paires qui s'opérait jusque là selon un axe syntagmatique (exemple : « chat-mange », « table-manger ») à un mode d'association selon un axe paradigmatique (exemple : « chat-chien », « grand-petit »). Semmel et al. (1968), Kelman et Moran (1967), Seitz et al (1969), cités par Rondal (1985), ont observé que les sujets atteints de déficience intellectuelle légère mettaient davantage de temps à opérer cette transition.

Acquisition du sens des mots et compréhension lexicale

Pour communiquer de manière efficiente, les enfants avec déficience intellectuelle doivent non seulement pouvoir produire de nombreux mots mais aussi y associer du sens, que ce soit en production ou en compréhension. S'il est intéressant de se pencher sur cet aspect, les études en la matière sont rares. On peut cependant noter que, selon Cook (1977), cité par Rondal (1985), les enfants atteints de trisomie 21 acquièrent le sens des adjectifs et des prépositions spatiales, dans le même ordre que les enfants au développement typique.

Causes

Au vu de ces études, on peut également se questionner sur les facteurs pouvant être à l'origine du retard de développement lexical des enfants avec déficience intellectuelle. Ainsi, pour Rondal (1985), les enfants avec déficience intellectuelle peuvent avoir des difficultés à associer un mot à ce qu'il symbolise, son référent (objet, personne, situation, événement), ou

à retenir cette relation. Il peut également leur être difficile de composer phonologiquement le mot ou d'appréhender mentalement le référent. Parfois, il existe un retard dans la capacité à assigner un statut notionnel stable et permanent aux référents ou plus généralement un retard et/ou un déficit dans le développement de la représentation et notamment du jeu symbolique.

De plus, une étude récente de Van Der Schuit, Segers, Van Balkom et Verhoeven (2011) met en évidence les répercussions de la mémoire de travail phonologique à 4 ans sur le niveau de vocabulaire acquis à 5 ans chez les enfants avec déficience intellectuelle. Or, les enfants atteints de déficience intellectuelle ont des difficultés dans les tâches dans lesquelles intervient la mémoire de travail phonologique (Jarrold & Baddeley, 1997 ; Van Der Molen, Van Luit, Jongmans & Van Der Molen, 2007, cités par Van Der Schuit, Segers, Van Balkom, Verhoeven). Cela explique leur difficulté à développer un vocabulaire aussi varié que les enfants au développement typique. De plus, la même étude montre que le niveau de vocabulaire à 4 ans est corrélé positivement au niveau syntaxique à 5 ans.

Ainsi, il serait possible que les enfants atteints de déficience intellectuelle aient un effet prolongé du phénomène de masse critique lexicale (« lexical bootstrapping »), c'est-à-dire de l'interdépendance entre le développement du vocabulaire et de la syntaxe que l'on observe chez l'enfant typique jusqu'à 3 ans et demi. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces enfants auraient besoin de plus de mots et de plus de modèles linguistiques pour que le développement syntaxique soit initié (Leonard & Deevy, 2004, cités par Van Der Schuit & al, 2011). Une autre raison peut être qu'il leur serait plus difficile d'utiliser des indices syntaxiques pour interpréter le sens des mots, ce qui entraverait l'impact des connaissances syntaxiques sur le développement lexical (Dionne & al, 2003, Jones Moyle & al, 2007, cités par Van Der Schuit, 2011). Ces considérations nous amènent à nous intéresser maintenant au développement syntaxique des enfants avec déficience intellectuelle.

3.2.3 Syntaxe et constructions verbales

Expression

Il apparaît que sur le plan expressif, les sujets atteints de déficience intellectuelle utilisent généralement des constructions verbales plus simples et préfèrent un langage plus élémentaire que les enfants typiques de même âge chronologique. Cependant, si l'on apparie les groupes selon la LMPV, les productions verbales des enfants typiques ordinaires et des enfants atteints de déficience intellectuelle, sont structurellement similaires sur des points tels que le nombre

d'énoncés sans verbe ou composés d'au moins un sujet et un verbe, la proportion d'emploi des verbes et adjectifs et celle de l'utilisation des différents types d'énoncés (affirmatif, négatif, exclamatif, interrogatif) (Rondal, 1985). A âge mental et LMPV équivalents, on note tout de même une moindre utilisation de certaines formes ou tournures syntaxiques chez les sujets avec des retards modérés et sévères. Ceci est particulièrement vrai pour les enfants atteints du syndrome de Down. Ces derniers omettent notamment plus souvent les articles et les pronoms.

D'autre part, de la même façon que chez les enfants typiques, les énoncés s'allongent et se complexifient avec l'âge mental.

Compréhension

La compréhension syntaxique étant plus compliquée à évaluer, le nombre d'études sur le sujet est réduit. On constate toutefois une atteinte de la compréhension « pure », basée uniquement sur les aspects verbaux du langage, chez les sujets atteints de déficience intellectuelle bien que la part des informations contextuelles soit difficile à dissocier (Rondal, 1985). Le recours aux informations contextuelles est par ailleurs moins efficace et moins sollicité chez les sujets avec déficience intellectuelle. Si dans une situation, plusieurs objets sont susceptibles de correspondre à une proposition, c'est-à-dire qu'il existe une ambiguïté contextuelle, les personnes atteintes de déficience intellectuelle risquent d'éprouver des difficultés dans leur demande de clarification pour lever cette ambiguïté (Aguado & Narbona, 2007, p 523).

Par ailleurs, pour les phrases actives négatives ou passives, la compréhension des relations syntaxiques est incomplète, notamment chez les enfants et adolescents atteints de retards mentaux modérés et sévères, (Bartel & al, 1973, cités par Rondal, 1985). Concernant les phrases négatives, les performances des sujets atteints de déficience intellectuelle seraient inférieures à celles attendues chez des enfants de même âge mental (Lambert, 1978, cité par Rondal, 1985).

Enfin, de manière générale, la compréhension de mots est meilleure que la compréhension syntaxique (Aguado et Narbona, 2007).

Causes

Les difficultés de compréhension des relations syntaxiques sont notamment dues aux déficits de mémoire à court terme présents chez les sujets déficients intellectuels mais aussi à leur difficulté à généraliser des règles. (Aguado et Narbona, 2007)

3.2.4 Aspects morphologiques

Expression

La communication verbale nécessite également une utilisation et une compréhension adéquates des aspects morphologiques. Or, sur le plan de la production, l'acquisition et l'usage des morphèmes marquant le genre et le nombre, des auxiliaires et des flexions verbales de la conjugaison sont sources de difficultés pour les enfants avec déficience intellectuelle. Ainsi, d'après des études de Newfield et Schlanger (1968) et Ogland (1972), cités par Rondal (1985), non seulement les enfants avec déficience intellectuelle sont en décalage sur ce point par rapport à leur âge chronologique, mais ils le seraient aussi par rapport à leur âge mental. Ce retard pourrait ne pas se combler et le développement morphologique rester incomplet à l'âge adulte.

Compréhension

De même, de façon générale, la compréhension des aspects morphologiques de la langue est difficile pour les enfants avec déficience intellectuelle. Des études réalisées auprès d'enfants atteints de déficiences intellectuelles modérées et sévères le confirment. Ainsi, selon Bartel et al (1973) (cités par Rondal, 1985), la flexion en genre et en nombre pour les pronoms personnels et la flexion en nombre pour les noms et certains verbes seraient comprises aux environs de 3 ans et demi à 4 ans d'âge mental. En revanche, la flexion en genre et en nombre des adjectifs possessifs ainsi que les temps des verbes, ne seraient toujours pas compris à l'âge de 7 ans, chez la majorité des sujets étudiés. L'étude de Rogalsky (1975), cité par Rondal (1985), sur la compréhension de la flexion en nombre des noms aboutit à des résultats comparables à ceux de Bertal et al (1973).

3.2.5 Pragmatique et statut de locuteur : prise en compte de l'interlocuteur et des informations contextuelles

Jusqu'ici, nous avons donc cherché à mieux comprendre dans quelle mesure il pouvait être difficile pour les personnes avec déficience intellectuelle de maîtriser la langue en tant que code. Toutefois d'autres facteurs sont indissociables de la situation de communication : notamment la présence d'un locuteur émetteur et d'un locuteur récepteur mais aussi la prise en compte du contexte (Brin & al, 2004). Afin d'approfondir cet aspect, nous allons donc

étudier les compétences pragmatiques des personnes avec déficience intellectuelle. En effet, les compétences pragmatiques sont « *les capacités qui nous permettent d'utiliser adéquatement le langage en tant qu'outil de communication, en tenant compte du contexte de l'interaction (par exemple, l'interlocuteur, ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas)* » (Schelstraete, 2011, p 213).

Nous avons déjà vu que la compréhension des informations contextuelles pouvait être compliquée. De plus, outre leurs faiblesses en matière de compréhension en lien avec la forme stricte de l'énoncé, les individus sont gênés dans l'interprétation de l'acte illocutoire, ou acte implicite du locuteur lors de sa prise de parole (Abbeduto & al, 1988, 1991, cités par Aguado & Narbona, 2007). De même, le sens figuré leur est difficilement accessible (Ezeel & Goldein, 1991, cités par Aguado & Narbona, 2007). Selon Brownell et Whiteley (1992) (cités par Aguado & Narbona, 2007), il est aussi ardu pour les personnes avec déficience intellectuelle de « *manier les moyens discursifs utilisés pour la référence* » (p 523), c'est-à-dire de décrire un référent quand cette description doit se faire en comparaison à d'autres stimuli et que la différence entre référent et stimuli est complexe.

Enfin, en tant que locuteurs et interlocuteurs, les personnes avec déficience intellectuelle sont en difficulté quand il s'agit de maintenir le thème de la conversation de manière non ambiguë, grâce à des outils tels que les articles indéfinis ou les formes pronominales (Hemphill et al, 1991, cités par Aguado et Narbona, 2007). Autrement dit, elles ont du mal à comprendre quelles informations sont connues par l'auditeur et quelles sont celles qui lui sont inconnues. Nous pouvons donc en conclure que l'exercice des compétences pragmatiques est source de difficulté pour les personnes avec déficience intellectuelle.

3.2.6 Conclusion

Pour résumer, les individus atteints de déficience intellectuelle présentent des difficultés dans les différents domaines du développement langagier que sont la phonologie, le lexique, la syntaxe, la morphologie et la pragmatique. A l'âge adulte, le développement linguistique garde un caractère incomplet particulièrement chez les sujets atteints de déficience intellectuelle de sévérité moyenne, sévère ou profonde.

D'après Rondal (1985) les divergences dans le développement langagier des sujets avec un retard mental seraient dans un premier temps imputables à un décalage. Puis, on peut penser que progressivement et au delà d'un certain niveau, les sujets avec déficience intellectuelle

développeraient des modes de fonctionnement particuliers, qualitativement différents qui les empêcheraient ensuite de suivre un développement langagier typique et abouti.

3.3 La communication non verbale

3.3.1 Des compétences de communication non verbales

La communication verbale n'est cependant pas l'unique moyen dont disposent les êtres humains pour communiquer. C'est pourquoi nous nous sommes également intéressés à la communication non verbale. Dans cette partie, nous considérons donc la communication non verbale en opposition à la communication verbale. La communication non verbale regroupe les regards, les gestes, les expressions faciales, etc. (Maillart, 2011). Elle permet un échange spontané et immédiat (Cuny & al, 2004). Il apparaît que si la maîtrise des compétences de communication verbale peut être compliquée pour les enfants avec déficience intellectuelle, certaines des compétences de communication non verbales se révèlent être des points forts pour ces mêmes enfants.

En effet, d'après plusieurs auteurs, les habiletés motrices et visuelles, non verbales, sont assez performantes chez les enfants atteints de trisomie 21 (Kumin, 1994 ; Wang & Bellugi, 1994, cités par Foreman & Crews, 1998). Cèbe et Paour (2012) ajoutent que les compétences visuo-spatiales des enfants avec déficience intellectuelle sont relativement préservées.

De plus, les enfants atteints de trisomie 21 utiliseraient davantage l'imitation que les enfants typiques de même âge mental (Wright & al, 2006, cités par Maillart, 2011). Ainsi, l'imitation développée par ces enfants montre qu'ils prennent en compte leur partenaire de communication et engagent une certaine interaction avec lui. Cette capacité d'imitation peut être un moyen de développer d'autres capacités de communication non verbales comme le tour de rôle ou le partage d'émotions.

La capacité de communication non verbale la plus étudiée chez les enfants avec déficience intellectuelle est l'emploi des gestes. Cependant, les études concernent majoritairement les enfants atteints de trisomie 21. Ainsi, selon Bernicot (2003), les enfants atteints du syndrome de Down utiliseraient davantage les gestes que les autres enfants pour communiquer, dans le but de compenser leur retard de langage. L'utilisation spontanée de gestes s'observe en particulier pour les gestes symboliques (Caselli et al, 1998, cités par Maillart, 2011). Les gestes symboliques sont ceux que l'on peut traduire verbalement (exemple : chut, viens ici...). Ils sont partagés par les membres d'une même culture (Guidetti, 1987). En revanche,

les enfants atteints de trisomie 21 utiliseraient moins fréquemment les gestes de pointage, c'est-à-dire les gestes de demande dirigés vers les objets, que les enfants typiques (Mundy & al, 1988). Selon Maillart (2011), cette discordance entre l'utilisation préférentielle des gestes symboliques par rapport aux gestes de pointage pourrait montrer une spécialisation des enfants avec trisomie 21 dans la communication non verbale. Plus exactement, ces enfants privilégieraient les gestes s'adressant directement à des partenaires sociaux plutôt que ceux pointant des objets.

Par conséquent, si la présence de difficultés langagières n'est plus à démontrer chez les enfants avec déficience intellectuelle, il s'agit de ne pas se focaliser uniquement sur ces aspects déficitaires. Il paraît important de s'appuyer sur les compétences de communication non verbale des enfants avec déficience intellectuelle, tels que les gestes pour les soutenir dans leur communication (Warren, Yoder, Gazdag, Kim & Jones, 1993, cités par Van Der Schuit & al, 2011).

3.3.2 La communication non verbale : un soutien à la communication verbale ?

De plus, il apparaît que ces compétences non verbales pourraient avoir un effet bénéfique sur l'acquisition de compétences verbales. En effet, d'après l'étude de Van Der Schuit et al (2011), l'intelligence non verbale présagerait des habiletés en mémoire phonologique de travail, vocabulaire et syntaxe des enfants avec déficience intellectuelle aux âges de 4 et 5 ans. L'incidence de l'intelligence non verbale sur le vocabulaire serait supérieure à celle de la mémoire phonologique de travail sur ce dernier. Ainsi, bien que les résultats des enfants avec déficience intellectuelle aux épreuves d'intelligence non verbale soient tout de même inférieurs à ceux des enfants au développement typique, l'intelligence non verbale semble jouer un rôle important et durable dans le développement du langage chez les enfants avec déficience intellectuelle.

En s'appuyant sur les compétences de communication non verbale des enfants avec déficience intellectuelle, il serait donc possible de les aider à développer leur communication verbale. D'autres facteurs sont cependant à prendre en compte. Par exemple, d'après Maillart (2011), la qualité du langage adressé à l'enfant par ses partenaires de communication (notamment un style parental ajusté répondant aux initiations et encourageant l'enfant) joue un rôle dans l'acquisition du langage et de la communication. En outre, les enfants avec déficience

intellectuelle semblent sensibles aux pratiques d'enseignement qui leur sont adressées et ont besoin qu'elles soient explicites (Cèbe & Paour, 2012).

Dans cette optique, l'utilisation des techniques de communication alternative et augmentative (CAA), multimodales, paraît pertinente. Les techniques de communication alternative consistent à utiliser un moyen de communication substitutif, autre que le langage oral lorsque celui-ci ne se développe pas (Cuny & al, 2004). Les techniques de communication augmentative ont, quant à elles, pour but de favoriser le développement du langage oral (Cuny, 2004). Une technique de communication peut-être alternative et augmentative. De plus, elle peut-être multimodale et superposer plusieurs canaux de communication (gestuel, symbolique, écrit). La présentation multimodale du message produit une redondance de celui-ci. Cela permet également à l'enfant d'utiliser l'outil de communication le plus adapté à ses besoins et à ses capacités (orales, motrices, mnésiques) (Cuny, 2004). L'utilisation d'une technique CAA multimodale permet donc de communiquer avec les enfants présentant une déficience intellectuelle à la fois par les gestes qu'ils ont tendance à utiliser de façon spontanée et par le langage oral. De plus, nous devons encourager la communication de ces enfants et créer des situations de communication propices aux échanges. Ainsi, selon Van Der Schuit et al (2011), stimuler le langage et la littératie des enfants en développant leur vocabulaire et en utilisant précocement des techniques CAA dans une approche s'appuyant notamment sur l'expérience et la lecture interactive de livres participe à enrichir le vocabulaire et à développer la syntaxe. En effet, on peut imaginer que l'utilisation des techniques CAA donne à l'adulte la possibilité d'ajuster sa communication à l'enfant et de partager avec lui un moyen de communication qu'il maîtrise davantage que le langage oral. De plus, la lecture interactive de livres permet d'offrir un support visuel à l'enfant, dont il peut faire une « lecture » à l'aide des images sans avoir besoin de maîtriser le langage oral.

4. Conclusion et objectifs

Conclusion

Il apparaît que la situation de lecture partagée d'un album ou d'un livre illustré constitue une source de divertissement pour l'enfant. Grâce à l'interaction triangulaire, entre l'enfant, l'adulte et l'objet-livre, qui en découle, elle est aussi un objet d'apprentissage. Ainsi, si le récit des ouvrages de jeunesse nécessite certaines capacités de compréhension, dans un

deuxième temps, la lecture partagée permet d'enrichir le vocabulaire, la morphologie, la syntaxe, la narration et la lecture.

D'autre part, en étudiant les habiletés de communication des enfants avec déficience intellectuelle, nous avons vu qu'ils éprouvent des difficultés langagières (dans les domaines du lexique, de la syntaxe, de la morphologie et de la pragmatique), en production mais également en compréhension.

Au vu des ces difficultés, ils auraient donc des bénéfices à tirer de la lecture partagée. Cependant, du fait de ces mêmes difficultés langagières, la littérature de jeunesse leur est moins accessible.

Objectifs

Le premier objectif de notre travail est de rendre la lecture partagée accessible aux jeunes avec déficience intellectuelle. Puisque les supports de la littérature de jeunesse semblent difficilement le permettre, nous essayerons de créer un livre adapté à ces jeunes.

Pour cela, le premier aspect à prendre en compte est le moyen de communication à utiliser pour transmettre l'histoire. Il nous paraît pertinent d'utiliser le moyen de communication que les jeunes utilisent dans leur vie quotidienne, c'est-à-dire une technique CAA multimodale. Il s'avère que les jeunes accueillis dans l'institut médico-éducatif dans lequel nous sommes en stage utilisent couramment une de ces techniques : le Makaton. C'est donc cet outil que nous utiliserons pour la création de notre livre.

De plus, si nous souhaitons que le livre soit adapté, d'autres critères doivent être pris en compte. Il faut notamment que l'histoire corresponde au niveau langagier des enfants afin qu'elle leur soit accessible sur le plan de la compréhension. Il nous faudra donc réfléchir au vocabulaire, aux structures syntaxiques et à la structure du récit à employer. Nous ajouterons des illustrations qui soutiendront la narration.

Afin que l'histoire corresponde au mieux aux jeunes, nous avons fait le choix de nous intéresser à une classe d'âge restreinte: l'adolescence. L'histoire devra donc concorder avec leurs centres d'intérêt. Nous tâcherons de cibler les thèmes pouvant intéresser ces jeunes.

Une fois ces critères définis, nous pourrons créer notre histoire. Cette étape nous permettra d'envisager un deuxième objectif : permettre aux jeunes avec déficience intellectuelle de tirer des bénéfices de cette lecture et de développer certains domaines langagiers, en particulier le lexique et la narration.

L'enrichissement du stock lexical impliquera notamment l'introduction de concepts inconnus.

De plus, il s'avère que l'adulte apporte une aide précieuse lors de ce type d'apprentissage. C'est pourquoi nous établirons des conseils et des activités à mettre en place autour du lexique et de la narration que nous adresserons aux parents ou aux professionnels.

PARTIE PRATIQUE

A. Réflexi` n

1. Apports du programme Makaton

1.1 Le programme Makaton : un outil de communication

1.1.1 Description

Le programme Makaton : un outil de communication alternative ou augmentée (CAA), multimodal

Nous avons fait le choix d'utiliser le programme Makaton car il s'agit d'un système de communication alternative et augmentée, multimodal, qui semble convenir à notre projet et à la population avec laquelle nous travaillons. Cependant, avant d'envisager dans quelle mesure l'utilisation du Makaton serait pertinente pour la création du livre, il nous paraît important de mieux définir ce qu'est le Makaton, les personnes à qui il s'adresse mais également ses limites.

Le Makaton est un programme d'aide à la communication et au langage. Il est utilisé par des personnes souffrant de troubles de la communication et par leur entourage. Le Makaton est constitué d'un vocabulaire fonctionnel. Il est enseigné méthodiquement, de façon multimodale, c'est-à-dire par le biais des différents canaux de communication que sont la parole, les signes et/ou les pictogrammes. Le message transmis est oralisé tout en étant accompagné par les signes et/ou les pictogrammes.

Le vocabulaire Makaton a été conçu en 1972, en Grande-Bretagne, par Margaret Walker, orthophoniste, en réponse aux besoins d'adultes sourds présentant d'importantes difficultés d'apprentissage. Cette approche a ensuite été utilisée chez les adultes et les enfants présentant des troubles d'apprentissage.

Sur le versant expressif, le fait que le programme Makaton s'articule autour de différents modes de communication permet à son utilisateur de privilégier les pictogrammes ou les signes selon ses capacités orales, motrices et mnésiques. Par ailleurs, un même individu peut préférer qu'on s'adresse à lui par un certain mode de communication alors qu'il en utilisera un autre pour s'exprimer.

Le programme Makaton a pour objectif le développement des compétences de :

- Communication : Il permet à la personne de développer une communication de base, de comprendre son environnement et d'exprimer ses besoins. Par ailleurs, sans moyen d'expression, certains enfants présentant des difficultés de langage deviennent frustrés et ont recours à des moyens de communication non adaptés socialement.
- Langage : L'utilisation des pictogrammes et des signes permet d'isoler les différents éléments de la chaîne parlée et ainsi de structurer le langage oral et le langage écrit. Leur emploi facilite la compréhension et soutient l'oralisation.
- Socialisation : L'utilisation quotidienne du programme Makaton a pour objectif de favoriser les échanges et ainsi de permettre une participation effective à la vie sociale. Pour cela, il est nécessaire que le programme Makaton soit connu et utilisé par un maximum de personnes dans l'entourage de la personne concernée.
- Lecture : Les pictogrammes permettent à l'utilisateur de lire et écrire des phrases pictographiées mais aussi de développer les prérequis de la lecture et de l'écriture.

Le vocabulaire Makaton

Le vocabulaire Makaton a été élaboré selon quatre principes :

« - cibler l'apprentissage sur l'enseignement d'un vocabulaire de base restreint en quantité mais très fonctionnel,

- organiser ce vocabulaire en niveaux,

- personnaliser le vocabulaire en fonction des besoins spécifiques de chaque sujet,

- combiner l'utilisation de différentes modalités de communication, gestes, symboles, langage oral » (Franc, 2001, p 2).

Le Makaton propose un vocabulaire de base et un vocabulaire supplémentaire (<http://makaton.fr/>), tous deux composés de concepts. On parle de concepts et non de mots car les concepts du Makaton sont à envisager comme des représentations mentales. Plus précisément, un même concept peut être utilisé pour plusieurs référents proches (exemple : le concept « parler, dire » renvoie à « parler », « répondre », « raconter » etc). Le terme concept utilisé dans le vocabulaire Makaton est donc à mettre en relation avec le terme de « signifié »

utilisé en linguistique par de Saussure (Brin & al, 2004). Chaque concept est illustré par un pictogramme et un signe, qui ont valeur de « signifiants ».

Le vocabulaire de base comprend 450 concepts. Il constitue un socle commun pour les utilisateurs et est hiérarchisé en 8 niveaux auxquels s'ajoute un niveau complémentaire. Le niveau 1 est composé de concepts liés aux besoins immédiats de l'utilisateur et à sa socialisation. Lorsque les concepts du niveau 1 sont maîtrisés, le champ du vocabulaire peut être progressivement étendu aux concepts des autres niveaux. Ceux du niveau 2 concerneront principalement le contexte familial. Dans les niveaux suivants, le vocabulaire sera de plus en plus ouvert sur l'extérieur et sur le monde en général. Si cela est possible, les concepts du niveau 7 et 8 seront enseignés et compléteront les niveaux précédents (Annexe I).

Cette hiérarchisation du vocabulaire est utile pour introduire le vocabulaire progressivement auprès des personnes concernées. Cependant il est personnalisé à chaque utilisateur par la personne qui le lui enseigne (parent, orthophoniste...). Ainsi, pour chaque niveau, sont enlevés les concepts qui ne sont pas pertinents. Des concepts de niveaux supérieurs peuvent également être ajoutés. Les items sélectionnés sont introduits selon un ordre de priorité établi en fonction du sujet.

Le vocabulaire supplémentaire comprend plus de 7000 concepts. Il est donc beaucoup plus riche et spécifique. Le vocabulaire supplémentaire est réparti en différents thèmes (par exemple : les animaux, transports et véhicules ; les personnes : travail et loisir ; ou encore les sentiments en relation avec le deuil), au sein desquels l'entourage de l'utilisateur sélectionnera certains signes ou pictogrammes additionnels, afin d'enrichir une catégorie sémantique, en fonction des besoins de la personne.

Les signes issus de la Langue des Signes Française (LSF)

Pour Margaret Walker, « les signes utilisés par Makaton correspondent au langage parlé et concernent l'aspect dynamique de la communication. » (Vandernoot, 2006, p1),



Figure 1 : exemples de signes utilisés dans le programme Makaton : graphismes de signes de l'International Visual Theatre (<http://makaton.fr/>)

Certains signes sont iconiques et l'association entre forme et signification est alors facilement réalisable, d'autres ne le sont pas. En France, mis à part certaines adaptations, les signes utilisés dans le programme Makaton sont les signes de la LSF. Toutefois, des différences fondamentales existent entre l'utilisation des signes dans le cadre de la LSF et celle au sein du programme Makaton. Ainsi, si la LSF suit sa propre syntaxe, les signes du programme Makaton suivent la syntaxe du français vocal. D'autre part, le message est uniquement transmis en signes en LSF, tandis qu'il est accompagné du langage oral par les utilisateurs du Makaton.

Si les signes sont employés dans le Makaton, leur utilisation se justifie du fait que, de manière plus générale, l'accès au langage gestuel s'avère plus facile que l'accès à la parole. Chez l'enfant au développement typique, on observe que « *le contrôle cérébral du geste est plus précoce que celui des vocalisations* » (Vauclair, 2007, cité par Favre, 2007). Les signes sont transmis par l'intermédiaire du canal gestuel, premier moyen de communication développé. Ainsi, à partir de 12 mois l'enfant utilise des gestes seuls, généralement déictiques, puis à partir de 14 mois, des combinaisons bimodales (un geste et un mot) et quelques mois plus tard des énoncés de deux mots (Butcher & Goldin-Meadow, 2000; Goldin-Meadow & Butcher, 2003 ; cités par Batista & Le Normand, 2010). Il semblerait donc « *que le geste apparaisse comme un moyen d'expression transitoire, un tremplin qui permet à l'enfant d'entrer dans la communication verbale à un âge où cette tâche est encore trop complexe pour lui* » (Batista & Le Normand, 2010, p 56). Si la proportion des combinaisons composées d'un geste et d'un mot reste stable entre 17 et 41 mois, elle évolue qualitativement d'une relation de redondance entre la parole et le geste vers une relation supplémentaire (dans laquelle le geste apporte une information non verbalisée). Cette évolution signifierait l'émergence des capacités syntaxiques de l'enfant (Batista & Le Normand, 2010), c'est-à-dire qu'il devient capable de dire « *quelque chose au sujet de quelque chose* » (Voltera & al, 2004, cités par Batista & Le Normand, 2010, p 66). De la même façon, pour Vauclair (2007) (cité par Favre, 2007), le système gestuel a joué un rôle important dans le processus qui a conduit les Hommes au langage. Le cerveau de l'adulte contemporain en aurait conservé des traces. Ainsi, selon Tzourio (2007) (cité par Favre, 2007), si l'on signe une histoire à un sujet ne connaissant pas la LSF (ni le Makaton, l'étude portant sur les signes en général), on observe que les aires cérébrales permettant de lire, interpréter et comprendre le langage oral sont activées. Ceci est d'autant plus étonnant que ces mêmes zones ne sont pas activées dans le cas d'un récit réalisé dans une langue étrangère inconnue du sujet. L'auteur conclut que le langage a pu évoluer à

partir du geste et que les régions cérébrales permettant de décoder les gestes seraient devenues celles qui permettent la compréhension du langage oral.

Au cours de l'évolution de l'espèce humaine, si le langage se serait d'abord illustré par les gestes, un langage oral s'est cependant développé. Gestes et langage oral se seraient alors mutuellement influencés. Selon Corballis (2007) (cité par Favre, 2007), un glissement s'est opéré, d'une sorte de gestes (manuels) à une autre (réalisée par les mouvements des organes de la phonation et rendue accessible par la vocalisation) : la parole. Celle-ci s'est imposée lorsque le geste a trouvé sa limite face à un environnement technique et symbolique de plus en plus complexe (Donald, 2007, cité par Favre, 2007).

Ainsi, « *la mémoire du geste serait la première à se développer et donc d'accès moins élaboré sur le plan développemental (mémoire éactive)* » (Franc, 2001, p 1). Dans le cadre du Makaton, les signes pourraient donc faciliter l'accès à la parole pour un certain nombre d'utilisateurs. Ils peuvent également être d'un grand secours pour ceux dont l'intelligibilité est réduite ou qui n'ont pas accès au langage oral. En effet, les signes présentent des caractéristiques qui en font un moyen de communication plus accessible. Ils peuvent être prolongés, contrairement au langage oral dont la trace est très éphémère. De plus, ils fournissent une indication visuelle et kinesthésique au destinataire du message. Dans le cadre du Makaton, deux modalités sont exploitées : la modalité auditive utilisée par la parole et la modalité visuelle grâce aux signes. Cela renforce d'autant plus la transmission du message.

Les symboles ou pictogrammes

Parallèlement aux signes, les pictogrammes correspondent au langage écrit. Ils sont transmis grâce au canal visuel.

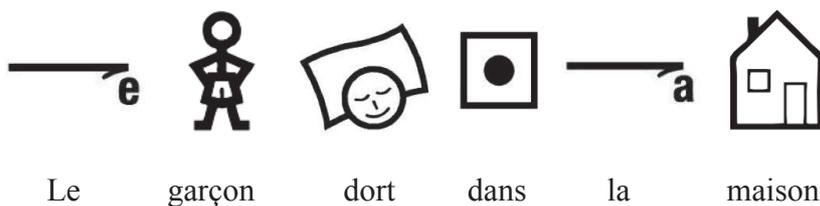


Figure 2 : Phrase transcrite en pictogrammes Makaton (AAD Makaton, 2003)

Les pictogrammes du programme Makaton ont été et sont conçus, autant que possible, de façon à être iconiques et simples à dessiner. L'iconicité permet aussi souvent que cela peut l'être d'exprimer le concept par un symbole représentatif et significatif. De plus, les pictogrammes ont pour visée de symboliser les concepts par catégories syntaxiques et sémantiques : par exemple, l'appartenance à la famille est symbolisée par un cercle autour

d'un pictogramme (exemple : le pictogramme de « homme » entouré d'un cercle devient « papa »), une ligne verticale indiquant le présent est utilisée dans les pictogrammes exprimant le temps, les pronoms sujets sont représentés par une silhouette neutre ayant une flèche en bout de bras... (voir Annexe II)

Les pictogrammes présentent plusieurs avantages. Ils peuvent s'adresser à un public spécifique, tel que les sujets présentant des handicaps moteurs et pour lesquels les signes seront difficilement réalisables. De la même façon que ces derniers, les pictogrammes peuvent favoriser l'accès au langage oral. En effet, la représentation visuelle facilite l'accès au concept. Représentés sous forme de « phrases », les pictogrammes délimitent les différentes unités langagières de la chaîne parlée et servent de soutien pour structurer le langage oral. Ils permettent également d'aider à sa compréhension.

En outre, cela accompagne l'utilisateur dans l'apprentissage du langage écrit. La symbolisation écrite du langage oral entraîne l'utilisateur à associer différentes représentations (signe, mot oral, pictogramme) à un même concept. Une fois ce principe compris, que ce soit de façon isolée ou assemblés sous forme de phrases, les pictogrammes peuvent être lus. Pour une partie des utilisateurs, ces apprentissages pourront ensuite être transférés à l'acquisition du français écrit. De plus, la trace laissée est permanente. Ce qui permet de faciliter la rétention mnésique mais aussi d'avoir accès à une information écrite, sans que l'interlocuteur ne soit présent, et d'offrir une certaine autonomie à la personne.

Enfin, en dehors de la maîtrise du langage écrit, la reconnaissance des pictogrammes Makaton prépare les utilisateurs à la lecture de pictogrammes d'usage courant et domestiques (exemple : entretien du linge, prévention des dangers domestiques...).

Mise en œuvre

De façon générale, l'apprentissage du vocabulaire Makaton se fait progressivement en suivant l'organisation hiérarchique des niveaux du vocabulaire de base tout en ajoutant, ôtant des concepts en fonction des besoins de l'utilisateur. Seul un petit nombre de concepts sera enseigné dans une même période puis on enrichira le lexique au fur et à mesure.

Selon les capacités de l'enfant/l'adulte, un des trois niveaux de complexité d'utilisation du Makaton sera employé (voir Annexe III) :

- utilisation fonctionnelle

A ce niveau, un concept représente la phrase entière. Il s'agit du niveau le plus simple qui est utilisé pour les besoins immédiats. Il est utile pour développer une communication de base.

- utilisation clé

Dans ce niveau, tous les mots-clés, porteurs de signification, sont transmis (par signes ou par pictogrammes).

- utilisation élaborée ou complète / usage grammatical complet

Tous les constituants de la phrase sont traduits, aussi bien les mots porteurs de signification que les éléments grammaticaux. Les pictogrammes suivent la syntaxe du français écrit tandis que les signes suivent celle du français signé. Il s'agit d'un niveau sophistiqué qui n'est pas utilisé dans le quotidien. Peu d'utilisateurs du Makaton seront en mesure de le maîtriser. En effet, les concepts représentés sont alors beaucoup plus abstraits et leur acquisition demande beaucoup d'entraînement. Néanmoins, on peut espérer que ceux qui utilisent ce niveau puissent accéder au français écrit, autant sur le plan de la lecture que celui de l'écriture.

1.1.2 Public concerné

De nombreuses personnes peuvent être concernées par le programme Makaton.

En premier lieu nous pensons aux personnes rencontrant des difficultés dans leur communication. Il peut s'agir d'enfants et d'adultes, atteints de diverses pathologies :

- handicap mental : léger, moyen, profond ou sévère
- dysphasie
- polyhandicap
- troubles d'apprentissage
- handicaps associés : déficience auditive, déficience visuelle, trouble moteur/handicap physique
- troubles envahissants du développement

Cependant, par définition, l'acte de communication inclut des interlocuteurs. Le programme Makaton s'adresse donc également à l'entourage de ces personnes, leurs partenaires de communication. Il s'agit d'abord des parents mais aussi des frères et sœurs avec lesquels l'enfant passe beaucoup de temps.

A la famille s'associent parfois les professionnels : orthophoniste, éducateurs, enseignant spécialisé etc. Ainsi, l'enfant/l'adulte concerné possède un moyen de communication commun aux membres de sa famille et/ou aux professionnels de son établissement.

Cependant, comme Marielle Lachenal le fait remarquer, il s'agit d'avancer ensemble, « *la communication n'est pas simplement de l'adulte vers l'enfant, mais entre adultes autour de l'enfant, et entre enfants...* » (Lachenal, 2007, p 8). De ce fait, pour permettre à la personne d'être davantage autonome, elle doit pouvoir évoluer dans un bain de langage en CAA. La communication alternative ne doit pas appartenir à un seul lieu, que ce soit le domicile ou l'établissement de scolarisation.

On peut même aller plus loin et envisager un code de communication partagé par une communauté plus large ou du moins pris en compte par la société, comme peuvent l'être le braille ou la LSF. Cela est déjà le cas en Angleterre où le Makaton, reconnu officiellement, est utilisé dans différents média (magazine, livres, DVDs, émission télévisée). Avec l'augmentation du nombre d'utilisateurs du Makaton en France, on peut imaginer des actions similaires, offrant aux personnes en situation de handicap les mêmes supports qu'aux autres, dès l'enfance.

1.1.3 Le programme Makaton : limites

Il nous faut cependant nous interroger sur des possibles limites du programme Makaton. Or, cet aspect a été peu étudié. Nous nous baserons donc sur certaines réserves émises quant à l'utilisation de la LSF par la communauté sourde. Ainsi, des personnes atteintes de surdité évoquent le fait que, face à l'évolution des technologies et de la société, le vocabulaire de la LSF soit moins riche et moins précis que le français (Decourchelle, 1994). Pour répondre à cela, des groupes de travail se réunissent afin de créer des néologismes en LSF. Dans le cadre du Makaton, l'utilisation des signes de la LSF assure donc une source continue de nouveaux signes mais on peut supposer que cela s'opère en retard par rapport à la création de nouveaux mots en français, qui sont parfois eux-mêmes francisés à partir de l'anglais avec un certain décalage. Durant ce délai, le danger est de créer localement des signes qui ne soient pas le fruit d'une réflexion sur les concepts à traduire (Decourchelle, 1994). De plus, cela risque d'aboutir à la création de plusieurs signes pour un seul concept et de complexifier la communication. En outre, cette création de nouveaux signes s'observent chez certains utilisateurs du Makaton. Certains signes sont déformés par les personnes notamment parce qu'il leur est impossible de les réaliser au niveau praxique. Certains utilisateurs sont alors difficilement compréhensibles au-delà du cercle familial ou de l'entourage très proche.

D'un point de vue pratique, l'utilisation des pictogrammes demande quant à elle des aménagements puisque, si c'est l'unique moyen de communication d'un individu, elle nécessite qu'il ait des pictogrammes en permanence sur lui, sous forme de porte-clefs ou de cahiers de communication. Cela reste cependant parfois indispensable et, si le mot est écrit en français sous le pictogramme, cela peut permettre à des utilisateurs de communiquer avec des personnes n'ayant aucune connaissance du Makaton.

1.2 Motifs justifiant la création de livres traduits en pictogrammes et signes Makaton

1.2.1 Littérature tout public non adaptée

Nous venons donc de voir quelle utilisation générale pouvait être faite du programme Makaton. Notre projet consistant à l'utiliser pour la création de livres adaptés à des jeunes avec déficience intellectuelle, nous devons aussi réfléchir à la façon dont le Makaton s'inscrirait dans le domaine de la lecture de livres et quels aspects des signes et des pictogrammes pourraient alors constituer une aide.

Dans ce contexte, nous partons du constat que les enfants avec déficience intellectuelle éprouvent des difficultés à développer la littératie. Cela est souvent attribué à leur déficit cognitif, leur manque de confiance en eux et de motivation. Or, s'il est vrai que ces variables participent à ce type de difficultés, il nous paraît intéressant de les envisager sous un autre angle. En effet, elles sont également imputables à leurs expériences moins nombreuses en terme de littératie, dont la lecture de livres fait partie, et leur manque d'entraînement dans ce domaine que ce soit à la maison ou à l'école (Basil, 1998; Light & Kelford-Smith, 1993; McNaughton & Tawney, 1993, cités par Basil & Reyes, 2003). Ainsi, selon une étude de Lorenz, Sloper et Cunningham (1985) (cités par Saint-Laurent, Giasson & Couture, 1998), beaucoup d'enfants atteints de trisomie 21 ne sont pas en contact avec les livres avant l'âge de 8-9 ans. Pourtant une partie des ouvrages de jeunesse tout public s'adresse aux enfants entre 0 et 3 ans.

Ce décalage nous pousse à nous interroger sur les raisons qui expliqueraient le manque de pratique de la littératie par les enfants atteints de déficience intellectuelle. On peut penser que cela se justifie en partie par le fait que les œuvres proposées ne soient pas adaptées à ces enfants. D'une part, la lecture partagée est alors moins souvent mise en place car paraît moins pertinente. D'autre part, quand elle est proposée et malgré l'interaction avec l'adulte, elle ne

permet pas aux enfants atteints de déficience intellectuelle d'accéder à une compréhension optimale. Ces derniers peuvent alors éprouver un manque d'intérêt pour ce type de tâches. Il faut noter que ce manque d'intérêt est accru lorsqu'il concerne des adolescents. Les histoires correspondant à leur âge chronologique leur sont alors inaccessibles par leur forme. Tandis que les histoires correspondant à leur âge mental ne coïncident pas avec leurs préoccupations. Cependant, même si une histoire attirerait a priori les enfants avec déficience intellectuelle, du fait d'un thème adapté, il faudrait qu'elle puisse leur être transmise et qu'elle leur soit accessible. Comme nous l'avons évoqué lors de la définition de nos objectifs, l'utilisation d'une technique CAA multimodale comme le Makaton nous paraît alors être une possibilité pour faciliter la lecture partagée mais aussi pour améliorer l'accès à la compréhension des jeunes et plus généralement leur offrir un accès à la littérature. Par suite, cela pourrait également participer à augmenter l'intérêt pour ce type d'activité.

1.2.2 Pertinence de l'outil Makaton

Il s'agit maintenant de vérifier que le Makaton, en tant que système de communication multimodal, pourrait effectivement être bénéfique lors de la lecture partagée. A priori, cela semble être possible puisque, comme nous l'avons vu, sous un aspect théorique, les pictogrammes et les signes ont des caractéristiques qui permettent de soutenir et aider les personnes ayant des difficultés de communication. Cependant, dans une visée plus pratique, nous allons maintenant considérer plus particulièrement les aspects du Makaton qui pourraient être bénéfiques dans une situation de lecture d'histoires.

Signes

Pour commencer, l'utilisation du programme Makaton signifie que les histoires seront transmises en signes aux enfants. Dans le domaine de l'enseignement, Hurd (1995) a étudié l'influence des signes (les signes utilisés lors de l'étude étant ceux du Makaton) pendant une session individuelle d'enseignement de la notion "grand/petit" auprès d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage sévères, âgés de 3,6 à 6 ans. Dans le groupe expérimental, seul « grand » et « petit » étaient signés alors qu'aucun mot ne l'était dans le groupe contrôle. Les résultats de cette étude montrent que l'enseignement au moyen du langage oral et des signes, par rapport à l'enseignement au moyen du langage oral seul, aide les enfants à améliorer leurs réponses (nombre de vocalisations, signes, durée du contact visuel, réponses à l'adulte,

tentatives de parole). Cela participe également à ce que les adultes augmentent la qualité de leur discours lors de l'enseignement et insistent sur les éléments clés. En effet, Hurd (1995) observe que l'utilisation des signes par l'adulte lui permet de donner un modèle davantage réutilisé par les enfants et de vérifier leur état de connaissance en leur posant des questions auxquelles ils fournissent plus souvent une réponse satisfaisante. Les adultes sont plus sensibles à l'état d'apprentissage de l'enfant et à ses besoins d'apprentissage et ainsi obtiennent de meilleurs résultats de la part des enfants. Dans le même ordre d'idée, des travaux ont montré que les gestes avaient un effet bénéfique sur l'apprentissage de nouveaux mots (Ellis Weismer & Heskett, 1993, cités par Schelstraete, 2011). Ceci s'observe plus particulièrement lorsque les gestes accompagnants les mots à apprendre sont des gestes représentationnels (Capone & Mac Gregor, 2005, Mac Gregor, 2008, cités par Schelstraete, 2011), c'est-à-dire qu'ils symbolisent le référent et représentent sa forme ou sa fonction. Cela s'expliquerait par le fait que le geste constitue un indice supplémentaire pour le rappel du mot et sert à la fois à l'encodage de l'information mais aussi à sa récupération (Schelstraete, 2011).

Appliqués à une situation d'enseignement, Hurd (1995) explique l'effet bénéfique des signes par différentes raisons. Selon lui, l'utilisation d'un système de signes facilite un rythme plus lent de la présentation de l'information à l'enfant et contribue à la diminution de la confusion en termes de discrimination de parole (Le Prevost, 1986, cité par Hurd, 1995). Par ailleurs, l'emploi des signes favorise l'attention de l'enfant et son écoute active (Le Prevost, 1986, cité par Hurd, 1995). Or, cela joue une part cruciale dans l'apprentissage et fait malheureusement l'objet d'importantes difficultés chez l'enfant avec une déficience intellectuelle (Owens, 1989, Nugent & Moseley, 1989, cités par Hurd, 1995). Ainsi, l'utilisation des signes devrait soutenir les aptitudes des enfants dans les domaines précédemment cités, lors de la lecture d'histoire.

De plus, l'amélioration des apprentissages des enfants grâce aux signes semble s'inscrire dans le cadre d'une interaction ajustée à l'enfant. En effet, l'enfant et l'adulte sont alors plus attentifs à l'un et à l'autre mais aussi au discours qui se tient. Or, ces éléments sont justement ceux qui permettent de mettre en place une lecture partagée de qualité, source d'enrichissement pour l'enfant.

Pictogrammes

En outre, pour les raisons que nous avons évoquées précédemment (permanence de l'écrit, aide à la compréhension et possibilité d'une certaine indépendance par rapport à la lecture du

texte), l'histoire sera transcrite en pictogrammes.

Méthode multimodale

Employés isolément, les signes comme les pictogrammes ont donc des avantages utiles à la lecture d'histoire. On peut alors se demander si leur utilisation conjointe l'est également. L'étude de Foreman et Crews (1998) apporte des éléments de réponse à cette question, notamment quant aux possibilités d'échanges entre l'enfant et l'adulte, justement essentielles à la situation de lecture partagée. En effet, les auteurs ont étudié l'apprentissage de la capacité de communiquer 12 mots à l'adulte chez des enfants atteints de trisomie 21, âgés de 2 à 4 ans, en mesurant le temps de réapprentissage nécessaire durant 3 sessions différentes. Trois mots étaient enseignés via la parole, trois l'étaient par les pictogrammes de la ressource de communication COMPIC (COMmunication PICtographs), trois autres via les signes issus du Makaton (sans être soutenus par la parole ou les pictogrammes Makaton comme cela est le cas dans le programme Makaton), les trois derniers étaient enseignés de façon multimodale, combinant la parole, les pictogrammes (COMPIC) et les signes (Makaton). Leurs résultats montrent que l'apprentissage avec instructions verbales seules ne permet pas d'essai de communication réussi. En revanche, on note une amélioration, au cours des trois sessions, grâce à l'apprentissage au moyen des pictogrammes seuls, des signes seuls, et à une méthode multimodale (parole, signes et pictogrammes). La présentation multimodale apporte le plus de bénéfices, par rapport à l'apprentissage avec les signes seuls dont l'effet est lui-même plus favorable que l'utilisation des pictogrammes seuls. Ainsi, si les pictogrammes et les signes constituent tous deux une aide pour les enfants atteints de trisomie 21, leur usage combiné est encore plus efficace. Par ailleurs, dans la condition multimodale, qui offrait aux enfants la possibilité de répondre par l'un des trois outils de communication, le langage verbal n'a pas été utilisé alors que les signes et les pictogrammes l'ont été de façon équivalente. Ainsi, offrir aux enfants la possibilité d'utiliser un moyen de communication alternatif (signes ou pictogrammes) leur permet de s'exprimer. De plus, les enfants ne choisissent pas tous le même outil de communication. Dans ces conditions, il nous semble qu'une approche multimodale, utilisant à la fois les pictogrammes et les signes, est indispensable pour que chaque enfant puisse choisir le moyen qui lui convient le mieux.

1.2.3 Face à la complexité du français écrit, des outils pour faciliter son apprentissage

Lors de la lecture partagée, le programme Makaton semble donc pouvoir enrichir la communication entre les interlocuteurs. Pour une partie des enfants, la lecture partagée peut apporter d'autres bénéfices. En effet, comme pour les enfants au développement typique, selon Katims (1990, 1991, 1994) (cité par Saint-Laurent, Giasson & Couture, 1998), l'exposition des enfants avec déficience intellectuelle à un environnement littéraire riche serait corrélée positivement à leur niveau de lecture.

Toutefois, si l'on évoque l'apprentissage de la lecture chez ces enfants, il faut non seulement prendre en compte le possible impact de leurs difficultés langagières sur cet apprentissage mais aussi les difficultés liées au français écrit. En effet, nous l'avons vu, en tant que langue alphabétique, le français écrit peut s'avérer complexe.

La création de diverses entreprises conçues pour faciliter l'apprentissage du système écrit le manifeste. Au cours du XIX^{ème} siècle, plusieurs méthodes sont notamment imaginées pour accélérer le passage des lettres aux syllabes. La méthode de Port Royal consiste à ajouter un *e* muet à chaque consonne lors de l'épellation (« be,ke, de » à la place de « bé, ka, dé »). Une épellation simplifiée est également utilisée (« che-ou » pour « chou » et non « cé-ach-o-u ») (Chartier, 2005). En 1970, Martinet invente l'alphabet alfonic (« alphabet phonique ») qui consiste en une « *présentation des sons-types du français au moyen des lettres qui s'écartent le moins possible des habitudes de l'orthographe française* » (Martinet & Martinet, 1980, p 7) et permet de lire les formes orthographiques. En 1977, dans leur ouvrage *Communication et codages*, Bentolila, Durand et Gauthier imaginent une manière originale de développer les prérequis à la lecture. De la même façon que notre code alphabétique fait historiquement suite aux pictogrammes préhistoriens, hiéroglyphes et idéogrammes, les auteurs proposent aux enfants de coder eux-mêmes les éléments de la chaîne parlée, en les dessinant. Cela leur permettrait de coder l'oral de plus en plus finement mais aussi d'appréhender la symbolisation puis de passer de l'idéogramme au phonogramme (Raymond, 1976). La méthode de lecture *Le Sablier*, originaire du Canada, utilise les contes et comptines comme support pour l'apprentissage des phonèmes. Il est demandé à l'enfant de repérer auditivement un phonème donné dans un conte ou une comptine. Dans un second temps, on écrit des mots donnés par l'enfant et contenant ce son. On attire alors son attention sur ses possibles représentations graphiques (Vachon, s.d.).

Si l'apprentissage du français écrit peut s'avérer compliqué, il l'est donc d'autant plus que les enfants éprouvent des difficultés particulières. A nouveau, l'élaboration de plusieurs méthodes le montre. On peut notamment citer la méthode Borel-Maisonny ou méthode phonético-gestuelle, créée pour les enfants sourds, associant un geste à un son du français, et

non à une graphie. Le phonème est perçu auditivement par la parole et visuellement par le geste associé. La conscience de la position articuloire est également importante. Cette méthode est aussi utilisée par des enseignants ordinaires pour l'apprentissage du déchiffrement lors de la lecture. La méthode Bordesoules vise quant à elle à soutenir l'apprentissage de la lecture chez les enfants dyslexiques et associe des idéogrammes aux lettres. En quelque sorte, le programme Makaton s'inscrit dans cette dynamique et dans ce désir d'adapter l'apprentissage de l'écrit à ceux qui en ont besoin. Après plusieurs lectures d'une histoire avec l'adulte, grâce à une approche idéographique de la lecture, le Makaton pourrait permettre à ses utilisateurs d'accéder au moins à une lecture fonctionnelle. Ainsi, ses apports pendant la lecture ne concerneraient pas que le langage oral.

2. Des histoires pictographiées sur le site internet de l'AAD Makaton

2.1 Présentation des livres

L'approche multimodale du programme Makaton (signes, pictogrammes et langage oral) semble donc pouvoir être bénéfique lors de la lecture d'histoires. D'ailleurs, des histoires utilisant le Makaton existent déjà. En effet, pour répondre au manque de littérature adaptée, des parents et des professionnels travaillant auprès d'utilisateurs du programme Makaton traduisent et adaptent des histoires en pictogrammes Makaton. Certaines sont mises en ligne sur le site internet d'AAD Makaton (<http://www.makaton.fr>). De nouvelles traductions sont régulièrement ajoutées. Les livres proposés sur le site internet sont pour la plupart issus de la littérature de jeunesse. Ce type d'actions permet aux personnes utilisatrices du Makaton, notamment aux enfants atteints de déficience intellectuelle, de partager la lecture d'histoires avec leurs proches.

Sur le site internet d'AAD Makaton, sont ainsi téléchargeables :

- T'choupi fête son anniversaire (Courtin, 1999, traduit et adapté par Mertz, s.d.)
- T'choupi a peur des chiens (Courtin, 2005, traduit et adapté par Franke, s.d.)
- T'choupi dans sa maison (Courtin, 2012, traduit et adapté par Geyselinck, s.d.)
- T'choupi est en colère (Courtin, 1997, traduit et adapté par Hallyg, s.d.)
- T'choupi a perdu Doudou (Courtin, 2000, traduction et adaptation s.a., s.d.)
- Ami-ami (Rascal, 2002, traduction et adaptation s.a., s.d.)
- Boucle d'Or (Grimm, s.d., traduction et adaptation s.a., s.d.)
- Les quatres amis (traduit et adapté par Lucchesi & Gibout, s.d.)

- La maison de Ploum (Bertrand & Marin, 1985, traduit et adapté par Le Clerc, s.d.)
- Zoé (Langlois, s.d.)
- une partie de la série : Apprendre à lire avec Bidule ! (Daignault, traduite et adaptée par Violet Gros & Heloir Taleb, s.d.)

Ces histoires permettent un accès à la littérature aux utilisateurs du Makaton. D'autres histoires sont adaptées et traduites par les parents et les professionnels des établissements accueillant les utilisateurs du Makaton mais ne sont pas diffusées au-delà du domicile ou de l'établissement en question. Il existe donc davantage de traductions d'histoires. Celles qui sont disponibles sur le site d'AAD Makaton sont celles qui ont été transmises à AAD Makaton, dont la traduction a été validée par la commission matériel et dont le livre original a une durée de vie estimée un peu plus élevée que la moyenne. Notre projet souhaite s'inscrire dans la même lignée que les histoires téléchargeables auxquelles sont habitués les utilisateurs du Makaton. C'est pourquoi, avant de créer notre histoire, nous allons étudier les histoires du site.

2.2 Aspects extralinguistiques

Avant d'être lu, un livre est d'abord appréhendé visuellement. Pour commencer, nous nous pencherons donc sur les aspects extralinguistiques des livres pictographiés.

2.2.1 L'objet livre

Comme nous l'avons vu, chez les enfants non-lecteurs, le plus important lorsqu'ils ont un livre entre les mains est sa forme matérielle : autrement dit, l'ouvrage est d'abord conçu comme un objet-livre. Or, généralement, les personnes pour qui sont créés les livres sont elles-mêmes non-lectrices. Ainsi, nous partons de la supposition que comme pour les enfants non-lecteurs, les lecteurs des livres pictographiés vont d'abord appréhender le livre en tant qu'objet-livre et donc que ses aspects matériels seront importants.

Ce qui nous vient alors à l'esprit est que la première perception que l'on a des livres pictographiés du site n'est pas celle d'un objet-livre, mais celle d'un texte affiché sur un support informatique. Si cela pourrait poser problème aux destinataires des livres, cette difficulté est rapidement dissipée puisque généralement ce ne sont pas eux qui se procurent

les livres sur internet mais leur entourage. Leur premier contact avec le livre se fait certainement après l'impression des pages téléchargées sur internet. De plus, ce mode de diffusion se révèle avoir des avantages qu'on ne peut négliger. Il permet notamment une diffusion gratuite et au plus grand nombre. Les livres sont également transmis beaucoup plus rapidement puisqu'ils ne sont pas imprimés par un éditeur.

En outre, les livres créés spécifiquement pour les utilisateurs du Makaton peuvent être imprimés directement en format livre photo et se présentent alors sous un aspect similaire à celui de l'objet-livre habituel. En ce qui concerne les adaptations d'ouvrages de jeunesse, une fois imprimé, le texte pictographié est généralement découpé et collé par-dessus le texte original. Le livre ainsi créé se rapproche donc lui aussi des livres standard puisque le support initial est conservé. Malgré tout, on peut donc se demander s'il n'est pas plus difficile pour les enfants d'appréhender les limites matérielles du livre. En effet, le texte provenant d'une source extérieure (le site d'AAD Makaton) est inséré au sein de l'objet-livre initial. Alors que les pages originales d'un livre symbolisent le passage à la fiction, visuellement l'enfant voit que le texte pictographié lu n'est pas le texte original, qu'il a été ajouté par une personne de son entourage, qu'il a peut-être été imprimé depuis chez lui, autrement dit qu'il provient de son propre environnement.

D'autre part, alors que texte et images portent la narration ensemble, dans ce contexte, on peut se demander si ces deux instances ont la même valeur aux yeux des enfants puisque le texte initial a été modifié alors que l'illustration est restée inchangée. Est-ce qu'implicitement, cela peut les amener à penser que le texte a moins de valeur que peuvent en avoir les images ?

Cependant, il est extrêmement délicat de se mettre à la place des enfants et d'en tirer des conclusions. C'est pourquoi, nous soulevons uniquement des interrogations. Dans le doute, c'est toutefois pour ces raisons et parce que nous souhaitons que l'objet-livre que nous allons créer ressemble matériellement à la plupart des ouvrages de jeunesse que nous envisageons d'imprimer, à terme, sous le format d'un livre habituel.

2.2.2 Les illustrations

Une fois ouverts, les livres de jeunesse mêlent généralement texte et images. Nous allons donc voir quels types d'illustrations accompagnent les histoires téléchargeables et le rapport qu'elles entretiennent avec le texte.

Trois histoires sont disponibles en version illustrée sur le site internet d'AAD Makaton. L'histoire de *Zoé* (Langlois, s.d.) a été créée de façon à être imprimée et assemblée sous le même format qu'un livre habituel. Le texte est situé sous l'illustration en noir et blanc et illustre les informations décrites par le texte. L'histoire des *Quatre Amis* (Lucchesi & Gibout) est téléchargeable avec ou sans illustrations. Sur la version illustrée, une page sur deux supporte l'illustration, le texte correspondant est pictographié, en regard, sur la page suivante. Dans les deux histoires, les illustrations sont en noir et blanc et ne représentent que l'action décrite par le texte. Texte et images entretiennent un rapport de redondance. Ainsi, si ce type d'illustrations s'éloigne des illustrations habituelles de la littérature de jeunesse, elles ont l'avantage de ne représenter que l'information essentielle. Or, nous l'avons vu, lorsqu'un élément n'est pas évoqué par l'une des deux instances narratives ou que texte et images se contredisent, l'illustration prévaut dans l'esprit du lecteur (Van der Linden, 2007). On peut donc supposer que, dans un rapport de redondance comme c'est le cas ici, lorsque l'information n'est pas comprise, l'illustration étayera la compréhension lacunaire et permettra au lecteur d'accéder au récit. De plus, les illustrations en noir et blanc sont claires puisque contrastées visuellement. Des illustrations (créées par Belloin) sont disponibles pour l'histoire de *Boucle d'Or*. Elles sont en couleurs et correspondent au texte pictographié, téléchargeable sur le site. Le texte et les images entretiennent également un rapport de redondance mais le texte apporte davantage de compléments d'informations par rapport aux images.

Le texte des autres histoires n'a pas pu être mis en relation avec les illustrations sur le site afin de respecter le droit d'auteur. Il s'agira pour l'adulte de se procurer le livre original et de faire correspondre texte et images lui-même afin de proposer un support imagé à l'enfant. Les illustrations de *T'choupi*, *la maison de Ploum* et *d'Ami-ami* sont en couleurs. Elles ont été créées pour des enfants typiques et cela permet de garder les mêmes illustrations pour les enfants atteints de déficience intellectuelle et ainsi de leur offrir un référentiel commun. En revanche, elles comportent beaucoup de détails qui peuvent empêcher d'extraire les informations essentielles. Dans ces livres, le texte et les images entretiennent généralement un rapport de redondance. Selon les histoires, l'une des instances narratives complète plus ou moins la seconde. De plus, nous allons le voir, l'adaptation du texte peut modifier ce rapport. Lors de la création de notre livre, nous essayerons de combiner les avantages de ces différentes illustrations : utiliser des illustrations en couleurs, comme c'est le cas pour la plupart des ouvrages de jeunesse, mais en essayant de limiter le nombre de détails afin

qu'elles restent lisibles pour les enfants. Il s'agit d'un choix certainement lié en partie à nos propres perceptions et préférences, qui, nous espérons, conviendra aux enfants.

2.3 Aspects linguistiques

2.3.1 Traduction et adaptation : lexique, syntaxe et schéma narratif

Généralement, une personne de l'entourage de l'enfant (ou de l'adulte) met en place une situation de lecture partagée parce qu'elle veut lui transmettre un texte et un schéma narratif. Pour que cela soit permis, et mis à part pour Zoé, les textes des livres du site d'AAD Makaton ont fait l'objet d'un traitement particulier. Ainsi, d'une part les textes originaux ont été traduits en pictogrammes Makaton. D'autre part, afin de correspondre aux concepts disponibles dans le vocabulaire Makaton et d'être accessibles aux enfants concernés, ils ont été adaptés. Les adaptations consistent la plupart du temps en des simplifications concernant le vocabulaire, les structures de phrases, le schéma narratif. Ces aspects sont particulièrement importants pour notre projet. C'est pourquoi, nous allons maintenant les étudier. Il faut toutefois noter que le récit écrit entretient un lien étroit avec l'illustration. Par conséquent, nous évoquerons parfois l'image dans cette partie.

Les livres de la série T'choupi

Si l'on compare le texte original et le texte traduit de *T'choupi fête son anniversaire* (Courtin 1999, traduit et adapté par Mertz, s.d.), on observe plusieurs changements. Des phrases ont été adaptées. Certaines ajoutent une information visible sur l'illustration mais qui n'était pas présente dans le texte original (exemple : « *Maman et T'choupi jouent à l'ordinateur* », page 1). D'autres résument un dialogue. De cette manière, le dialogue original entre T'choupi et son père « *-Je mets un ballon là. C'est beau comme ça, hein papa ? – Oui mon grand T'choupi, tu nous as bien aidés* » a été adapté par « *Papa et T'choupi mettent des ballons dans la maison.* » (p 2) Parfois, plusieurs termes sont réunis en un seul (exemple : « *Pilou et Lalou* » sont toujours traduits par « *les amis de T'choupi* », « *T'choupi, Pilou et Lalou* » par « *les enfants* »). Le nom du personnage principal reste le seul bien identifié. Certains éléments du texte original ont été supprimés du texte traduit. Par exemple, après l'appel de sa maman pour venir goûter, le passage « *Le gâteau ! s'exclame T'choupi. Vous allez voir, il est très gros. J'ai vu le carton dans le frigidaire* » a été supprimé. A la place on peut lire la phrase « *Les enfants courent à la maison.* » (p 5) qui traduit l'empressement des enfants et décrit

l'illustration correspondante. Après la traduction et l'adaptation du texte, le vocabulaire présent dans le texte est moins riche (« *Venez goûter* » a été traduit par « *Venez manger le gâteau* », p 5). Certains mots sont remplacés par des synonymes plus fréquents ou par des termes génériques. Les phrases sont simplifiées (« *T'choupi et ses amis s'assoient autour de la table* » a été adapté en « *Les enfants s'assoient à la table.* », p 6). Ainsi, le texte contient moins de détails et de dialogues. Ce type de traductions et d'adaptations rendent le texte plus explicite. Les informations essentielles à la compréhension de l'histoire et du schéma narratif sont conservées.

Dans *T'choupi à peur des chiens* (Franke, s.d.), le même type de changements a été opéré mais, bien qu'ayant été adaptées, davantage de phrases du texte original ont été conservées.

Les observations concernant la simplification des phrases et de certains termes de l'histoire originale sont aussi valables pour *T'choupi a perdu Doudou* (s.a., s.d.). Toutefois, tous les prénoms des personnages ont été conservés (Tchoupi, Pilou, Fanny, Maman).

L'histoire originale de *T'choupi dans sa maison* (Courtin, 2012, traduit et adapté par Geyselinck, s.d.) relate la recherche de son Doudou par Tchoupi, dans toute la maison. A chaque double page, une nouvelle pièce est visitée et sont mentionnés dans le texte, des meubles et objets présents dans cette pièce (exemple: « *Peut-être que Doudou est dans la salle de bains ? se dit T'choupi. Mais il n'est pas dans la baignoire ! Ni dans la machine à laver. Encore moins dans le lavabo ! C'est normal, il n'aime pas l'eau !* »). Dans le texte adapté, la même structure est reprise mais les phrases sont simplifiées. Leur enchaînement est plus explicite (exemple : « *Tchoupi va dans la salle de bains. Tchoupi regarde dans la baignoire. Son doudou n'est pas ici.* », p 4). Tchoupi retrouve finalement Doudou dans le jardin. Sur le plan du vocabulaire, l'histoire adaptée contient moins de termes. Le schéma narratif a été conservé en grande partie.

L'histoire de *T'choupi est en colère* (Courtin, 1997, traduit et adapté par Hallyg, s.d.) a été davantage modifiée que les autres histoires de la série. Si le texte original débute par « *T'choupi est en colère contre maman. Elle ne veut plus lui donner de gâteaux. – Tu n'es pas gentille maman ! Je vais chez Tatie.* », l'histoire traduite commence par « *T'choupi est debout sur la chaise. T'choupi mange des biscuits.* » (p 1) qui décrit la première illustration puis « *Maman dit : Arrête ! T'choupi est en colère. T'choupi veut partir.* » (p 1). Suite à cet incident, dans le livre original, sur une double-page, le texte consiste en une énumération de la part de Tchoupi de tous les avantages qu'il y aurait à aller chez Tatie (exemple : « *elle me laisse regarder la télé quand je veux* »), tandis que l'illustration nous montre Tchoupi réunissant ses affaires pour partir. Il s'agit donc d'associer texte et images de manière

implicite. Ce n'est pas nécessaire dans l'histoire traduite. En effet, ni Tatie ni les avantages qu'il y aurait à partir chez elle, ne sont mentionnés. A la place, le texte décrit les illustrations (exemple : « *T'choupi prend sa brosse à dents.* », p 3, « *T'choupi prend son pyjama.* », p 4) jusqu'à ce que T'choupi réalise qu'il a perdu Doudou. Dans l'histoire traduite, les phrases décrivant la recherche de Doudou par T'choupi sont alors simplifiées. La maman de T'choupi l'aide à retrouver son Doudou dans les deux versions. Finalement, l'adaptation de *T'choupi est en colère* (Hallyg, s.d.) ne reprend que très peu le vocabulaire de l'histoire initiale. Les phrases sont très simplifiées et le schéma narratif a été modifié. Ce changement est cependant utile car il modifie le rapport entre le texte et les images passant d'une fonction de contrepoint dans l'histoire originale à celle de répétition dans l'histoire pictographiée, qui peut être plus facile à appréhender. De plus, l'histoire a l'avantage de décrire des éléments de la maison, appartenant au quotidien des enfants et d'être accessible à des enfants en difficulté sur le plan de la compréhension.

Les autres livres issus de la littérature de jeunesse

D'autres livres issus de la littérature de jeunesse que ceux appartenant à la série *T'choupi* sont disponibles sur le site.

La traduction de *Ami-ami* (Rascal, 2002) suit en grande partie le texte original. Cette histoire sur l'amitié et la différence nous raconte comment un lapin et un loup, qui ne se connaissent pas, imaginent comment serait leur ami, puis finissent par se rencontrer. Le texte alterne entre les désirs du lapin (exemple : « *Le jour où j'aurai un ami, j'aimerais qu'il sache dessiner comme moi.* », p 16) et une réponse en écho de la part du loup (exemple : « *Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai avec talent !* », p 18). Il semble que les adaptations du texte concernent avant tout les mots ne pouvant être traduits fidèlement par les concepts Makaton. Les phrases de ce texte sont plus longues que dans les autres histoires. Le lexique a été majoritairement conservé, tout comme le schéma narratif.

Le livre de *la Maison de Ploum* (Marin, 1991) n'est par contre plus édité. Cela nous montre que les livres papier ont une durée de vie limitée. Bien qu'il soit encore possible de l'acheter d'occasion, il nous a été impossible de comparer le texte pictographié avec le texte original. Le texte pictographié est court. Il décrit une suite d'actions réalisées dans la maison : « *Dans le salon, je regarde la télévision. Dans la cuisine, je fais des gâteaux. Dans la salle à manger, je mange. Dans la salle de bains, je prends un bain. Dans ma chambre, je dors dans mon lit.* » (p 1-2). Le vocabulaire est simple, tout comme les phrases, répétitives. L'histoire est donc accessible à un large public mais n'est pas sous-tendue par un schéma narratif.

Il est également difficile de comparer le texte original et le texte pictographié des histoires de *Boucle d'Or et les Trois Ours* (Grimm, s.d., adaptation par s.a, s.d.) et *Les quatre amis* (Lucchesi & Gibout, s.d.) adaptée de *Les Musiciens de la ville de Brême* (Grimm, s.d.), car ce type de conte traditionnel connaît plusieurs versions. Cependant les deux histoires sont simplifiées sur le plan lexical et syntaxique par rapport aux versions proposées habituellement.

Le schéma narratif de *Boucle d'Or et les Trois Ours* (Grimm, s.d., adaptation par s.a, s.d.) est conservé dans son ensemble mais n'est pas présenté de la même manière. Ainsi, dans l'histoire originale, la description de la situation initiale évoque les ours et parallèlement Boucle d'Or tandis que dans la version adaptée les ours n'apparaissent qu'une fois Boucle d'Or endormie. L'enfant qui parcourt l'histoire originale, et sait que les bols, les chaises, les lits appartiennent à trois ours, aura donc une lecture différente de l'enfant lisant la version pictographiée. Si cela simplifie la structure du récit pour l'enfant utilisateur du Makaton, cela ne lui permet pas de réaliser les mêmes interprétations. Il peut cependant en réaliser d'autres et faire des hypothèses sur les propriétaires des bols, des chaises et des lits. En outre il est difficile de se prononcer sur ce point car cela dépend également de la manière dont l'adulte introduit l'histoire et des connaissances éventuelles de l'enfant vis-à-vis de *Boucle d'Or et les Trois Ours*.

Concernant *Les quatre amis* (Gibout & Lucchesi, s.d.), comme annoncé par le changement de titre, le schéma narratif a lui aussi été résumé et simplifié. Il garde la même succession d'événements : l'âne fuit, il rencontre un chien qui le suit, puis les deux amis rencontrent un chat et ils sont finalement rejoints par un coq. Cependant, si dans l'histoire originale chaque personnage rejoint les précédents dans le but de devenir musicien à Brême, cela n'est pas évoqué dans l'histoire pictographiée. Le récit conserve donc une répétition de structures de phrases, rassurante et agréable pour l'enfant qui peut anticiper. En revanche les animaux ne poursuivent plus de but. Parvenus devant la maison des voleurs, dans la version originale, les animaux créent un simulacre de monstre en grimpant les uns sur les autres, tandis que dans la version pictographiée, il est seulement stipulé que les hommes ont peur. Finalement, on peut considérer *Les Quatre amis* (Gibout & Lucchesi, s.d.) comme une version parallèle des *Musiciens de Brême* (Grimm, s.d.) dont le schéma narratif bien que différent est cohérent.

Un livre créé pour les utilisateurs du Makaton

Le site internet d'AAD Makaton, permet également à ses visiteurs de télécharger *Zoé*, imaginée et illustrée par Annie Langlois (s.d.). L'histoire décrit le réveil d'une petite fille et

les actions qu'elle effectue le matin (exemple : « *Zoé se lève.* », p 5, « *Zoé prend sa douche.* », p 6). Elle n'est donc pas sous-tendue par un schéma narratif de type canonique mais par une succession d'actions de la vie quotidienne. L'histoire de *Zoé* (Langlois, s.d.), créée spécifiquement pour les enfants utilisateurs du Makaton, a l'avantage d'utiliser des concepts de base du vocabulaire Makaton, utiles dans la vie quotidienne des enfants de tout âge.

Des histoires en lien avec des événements particuliers

En outre, il est intéressant de noter la possibilité de télécharger des histoires en lien avec des événements importants de l'année. Ainsi, pendant la période de Noël, deux histoires étaient téléchargeables sur le site internet d'AAD Makaton. L'une intitulée *Histoire de Noël* (illustrée par Scattolin, mise en page par Keller et le secrétariat de l'association) retrace l'histoire de la nativité sous forme d'un album. Elle comprend des illustrations en couleur accompagnées de phrases simples pictographiées. L'autre raconte la préparation du père Noël et la recherche de ses vêtements dans toute la maison, la veille de Noël. Elle est également illustrée en couleurs et comprend davantage de textes. Ces deux histoires permettent aux personnes utilisatrices du Makaton d'échanger autour de cette période souvent importante pour eux. De plus la présence de deux versions permet de s'adapter aux traditions culturelles plus spécifiques de l'enfant ou l'adulte.

Conclusions

Mis à part *Zoé* (et les histoires de Noël), les histoires disponibles sur le site internet d'AAD Makaton sont donc issues d'ouvrages de jeunesse s'adressant à diverses classes d'âge. De plus, elles ont été traduites et adaptées de façon plus ou moins importante. Ainsi, toutes les histoires ne nécessitent pas le même niveau de compréhension. Cela permet de choisir une histoire adaptée au niveau de compréhension du lecteur. Par exemple, les histoires de *la maison de Ploum* (le Clerc, s.d.) ou *T'choupi est en colère* (Hallyg, s.d.) sont accessibles à un large public tandis que *T'choupi a peur des chiens* (Franke, s.d.) ou encore davantage *Ami-ami* (traduction et adaptation s.a., s.d.) font appel à une compréhension plus fine. En revanche, toutes les histoires ont été pictographiées au niveau clé : tous les mots porteurs de signification ont été traduits (un concept ne représente pas la phrase entière comme c'est le cas au niveau fonctionnel, les mots grammaticaux n'ont pas été traduits comme cela aurait été le cas au niveau élaboré ou complet). Cela s'explique par le fait que le niveau clé est le plus couramment utilisé. Le travail de traduction et d'adaptation étant long et réalisé par des bénévoles, il paraît en effet judicieux qu'il s'adresse à un maximum de personnes. De plus, on

peut se demander si une traduction au niveau fonctionnel serait pertinente car cela simplifierait de façon trop importante le vocabulaire et les phrases. La transmission d'un schéma narratif serait complexe. On peut tout de même se poser la question de l'utilisation du niveau élaboré qui permettrait d'introduire des éléments plus abstraits. Cela pourrait constituer une étape vers l'accès au français écrit pour des utilisateurs en ayant les capacités. Pour la création de notre histoire, nous utiliserons également le niveau clé. Nous tâcherons aussi d'adapter l'histoire au niveau grammatical en utilisant des phrases simples comme cela est le cas pour les histoires du site. Nous essayerons ainsi de créer une histoire accessible, sur le plan de la compréhension, aux jeunes avec lesquels nous travaillerons.

2.3.2 Les thèmes

Si les histoires proposées sur le site internet d'AAD Makaton paraissent accessibles aux utilisateurs du Makaton au niveau de la compréhension. Il s'agit maintenant de se demander si les thèmes de ces histoires conviennent à tous.

Les livres les plus représentés sur le site sont issus de la série *T'choupi*. La série paraît adaptée à des enfants atteints de déficience intellectuelle au niveau lexical, syntaxique et narratif. Cependant, elle a été créée pour des enfants typiques de 0 à 3 ans. Si elle peut donc paraître appropriée pour des enfants atteints de déficience intellectuelle jeunes, on peut se demander si les thèmes évoqués conviennent à des enfants et jeunes plus âgés. En effet, dans *Tchoupi dans sa maison* (Courtin, 2012) ou encore *Tchoupi est en colère* (Courtin, 1997) et *T'choupi a perdu son doudou* (Courtin, 2000), Tchoupi cherche notamment son doudou. Dans *Tchoupi a peur des chiens* (Courtin, 2005), ce dernier va au parc avec sa maman. Enfin, il joue à la pêche à la ligne dans *Tchoupi fête son anniversaire* (Courtin, 2011). Ainsi, il apparaît que T'choupi a des centres d'intérêt et des préoccupations d'un enfant jeune. Or, tout au long de notre vie de lecteur, le thème d'un livre constitue un facteur important dans le choix. Nous avons besoin d'éprouver de l'intérêt pour le sujet traité. Très tôt, on remarque que les enfants aiment choisir le livre qui va être raconté et que lorsque le choix a été effectué par l'adulte, ils sont plus ou moins attentifs au récit selon le thème. Les enfants jeunes trouveront certainement leur bonheur dans les livres traduits sur le site internet de l'AAD Makaton car ils y retrouveront des éléments et des préoccupations de leur quotidien. En revanche, ces histoires ne peuvent pas convenir à un adolescent ou un adulte.

Le choix de livres adaptés aux enfants plus âgés et aux adultes est donc plus restreint. Cependant, des livres comme *Boucle d'Or* (s.a., s.d.), *Les Quatres Amis* (Gibout & Lucchesi, s.d.) ou *Ami-ami* (s.a., s.d.), également disponibles sur le site, peuvent les intéresser. Par contre, ils sont un peu plus complexes sur le plan de la compréhension, du fait des structures syntaxiques utilisées mais *Les Quatre Amis* (Gibout & Lucchesi, s.d.) garde une construction de phrases assez simple.

Dans l'adaptation et la création d'ouvrages adaptés aux enfants et adolescents utilisateurs du Makaton, l'un des enjeux semble donc de pouvoir ajuster le niveau de compréhension requis par l'histoire à celui de l'utilisateur tout en le combinant à un thème attractif. On pourrait donc imaginer de faire plusieurs versions d'une même histoire avec différents niveaux de compréhension. Dans la pratique, cela semble compliqué ou en tous cas demander beaucoup de temps. Les histoires du site de l'AAD Makaton sont adaptées et traduites par des bénévoles qui pourraient donc difficilement passer davantage de temps sur ce travail. Pour la réalisation de notre projet, nous avons la chance de nous adresser à une population précise, d'adolescents, que nous côtoyons pendant l'année, durant leur séance d'orthophonie. Nous pourrions donc essayer de réaliser ce compromis entre l'adaptation du thème et du niveau de compréhension. Si nous espérons que l'histoire sera adaptée à ce groupe de jeunes, en contrepartie, elle risque de convenir à un nombre plus restreint d'utilisateurs du Makaton.

2.3.3 Les personnages : quelle identification ?

On peut se poser le même type de questions par rapport aux personnages des histoires proposées par le site.

Ainsi, le personnage de T'choupi est très jeune. Dans *T'choupi fête son anniversaire*, on peut noter ; « *Aujourd'hui, je suis un grand garçon ! Aujourd'hui, j'ai trois ans.* » (Courtin, 1999, traduit et adapté par Mertz, s.d., p 1). De ce fait, il est également petit par la taille, qui contraste avec celles des adultes, sur les illustrations. De plus, T'choupi est souvent entouré de ses parents. Par ailleurs, les personnages d'un certain nombre d'histoires sont des animaux. C'est d'ailleurs le cas de T'choupi qui est un pingouin. Ploum est un ours, les quatre amis sont un âne, un chien, un chat et un coq et *Ami-ami* (Rascal, 2002, traduit et adapté par s.a., s.d.) met en scène un loup et un lapin. Ce type de personnages ne gênent pas les jeunes enfants typiques dans leur lecture. Au contraire, ils peuvent éprouver davantage d'attachement pour leurs petits héros. Les personnages animaux peuvent aussi être utilisés

dans un but humoristique (Léon, 2004). Plus généralement, cela évite une implication trop directe du lecteur et permet de repousser les limites de l'imaginaire (Léon, 2004). Dans *Ami-ami* (Rascal, 2002, traduit et adapté par s.a., s.d.), l'utilisation de deux animaux, généralement perçus comme des ennemis, crée un décalage qui soutient le schéma narratif.

Cependant le lecteur a également besoin de se sentir proche du protagoniste, de lui ressembler psychologiquement mais aussi physiquement. Les enfants sont agréablement surpris lorsqu'ils réalisent que les personnages du livre vivent la même situation qu'eux. Les livres peuvent permettre de vivre (ou revivre) certaines situations par procuration et de pouvoir en parler avec un adulte (comme peut le faire la série *Max et Lili* de Dominique de Saint-Mars). L'identification aux personnages est alors facilitatrice. La présence de ce type de personnages nous empêche donc de proposer certaines histoires à des enfants plus âgés et des adultes.

Ainsi, de la même façon que pour le thème de l'histoire, nous envisageons de mettre en scène un personnage humain assez proche des jeunes avec lesquels nous travaillerons, du moins par l'âge.

2.3.4 Réflexions sur des aménagements possibles

La situation de lecture d'histoires auprès d'enfants avec déficience intellectuelle soulève donc beaucoup de questions. De manière générale, la transmission d'informations aux personnes avec déficience intellectuelle demande des aménagements particuliers. Des règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre (Inclusion Europe, s.d.) ont d'ailleurs été répertoriées. Elles ont été rédigées afin de permettre un accès à la formation continue aux personnes avec déficience intellectuelle et ne concernent donc pas spécifiquement la littérature. Cependant elles donnent notamment des conseils sur le type de phrases, les mots, l'ordonnancement des informations à privilégier, que l'on peut appliquer à la littérature de jeunesse. En tous cas, cela confirme qu'il est difficile de traduire littéralement, pour les enfants avec déficience intellectuelle, des œuvres de littérature de jeunesse dont le vocabulaire et les constructions syntaxiques sont généralement trop complexes et ne correspondent pas à ces règles. L'adulte doit choisir des histoires simples ou adapter des histoires plus élaborées. La simplification ou adaptation porte avant tout sur le vocabulaire et les phrases. Cela paraît indispensable.

D'autre part, l'adaptation peut aussi concerner la structure du récit. Les adaptations à opérer sont alors plus difficiles à déterminer. C'est pourquoi, certaines histoires adaptées comportent

essentiellement des énumérations d'actions. Cependant, le fait que les récits soient basés sur une structure canonique permet aux enfants d'anticiper les différentes étapes du schéma narratif. Dans d'autres histoires dont le schéma narratif est plus complexe, on tente de le rendre explicite ou le simplifier au maximum. Mais, une certaine variation de la structure du modèle du schéma canonique (présence de plusieurs épisodes, variation du mode de narration, voire inversion de l'ordre d'apparition de certaines étapes...) permet à l'enfant d'être attentif aux retours en arrière, d'être en attente par rapport à la suite de l'histoire (Armand, 2002). De plus, les histoires choisies comportent généralement peu de personnages. Celles de *T'choupi* comportent un personnage principal, T'choupi, qui interagit principalement avec ses parents, sa petite soeur et éventuellement des amis. Zoé et Ploum sont les seuls personnages de l'histoire. *Ami-ami* (s.a., s.d.) fait intervenir deux personnages, *Boucle d'Or* (s.a., s.d.) en met en scène quatre. *Les Quatre Amis* (Gibout & Lucchesi, s.d.) en fait intervenir davantage. Un système de personnages varié permet à l'enfant d'identifier les personnages, leurs interactions et de repérer des similitudes dans de futures lectures (Armand, 2002).

Encore une fois, il semble donc extrêmement difficile de simplifier ou créer une histoire suffisamment simple pour être accessible mais aussi assez complexe pour qu'elle pousse le lecteur à réaliser un certain travail et à éprouver de la satisfaction dans la réalisation de ce travail (notamment par l'anticipation, l'accès à l'humour d'une situation, etc.). En d'autres termes, il faudrait pouvoir aménager l'histoire tout en permettant aux utilisateurs du Makaton d'en tirer les mêmes bénéfices que les autres et d'exploiter toutes leurs capacités.

D'autre part, il faut garder à l'esprit que même les très jeunes lecteurs s'interrogent sur la signification de leurs lectures, ce qu'elles signifient au-delà du récit (Armand, 2002). Très tôt, en écho à ses lectures, le lecteur réfléchit sur les gens, le monde, la vie en général (Armand, 2002). Cela participe aussi à stimuler l'appétence à la lecture et il ne faut donc pas négliger cet aspect. Comme le montrent les conseils prodigués aux parents par le centre Hanen (Sussman, 2006), c'est à l'adulte d'accompagner le jeune dans ce travail, en lui posant des questions, en partageant ses propres interprétations et ressentis. Si certains livres permettent plus ou moins cela, sur ce point, c'est donc surtout à nous, lecteurs, de guider les utilisateurs du Makaton.

Conclusion

Suite à ces observations, lors d'adaptations ou créations de livres destinés aux personnes atteintes de déficience intellectuelle, on pourrait donc imaginer adapter le vocabulaire et simplifier les structures de phrases, comme cela est fait pour les histoires pictographiées

d'AAD Makaton et comme cela est conseillé par les directives européennes (Inclusion Europe, s.d.). Parallèlement, on pourrait conserver un système de personnages diversifié, introduire une certaine variation au sein de la structure canonique du récit et, comme nous l'avions évoqué, utiliser un thème adapté à l'âge des lecteurs. L'adulte devrait aussi pouvoir soutenir le lecteur dans ce travail. Nous l'avons souvent répété, cette tâche est ardue. De nombreux facteurs entrent en compte et si nous allons essayer de créer une histoire la plus adaptée possible à notre population, il y a de fortes chances qu'elle mérite des améliorations par la suite.

Enfin, de façon plus générale, dans l'idéal, on devrait pouvoir proposer davantage d'ouvrages destinés à cette population. Cependant, comme nous l'avons dit, notamment dans le cadre d'AAD Makaton, l'adaptation de livres est réalisée bénévolement par des parents ou professionnels or cela demande du temps. Faute de quantité, on peut en revanche envisager de proposer des lectures variées aux enfants avec déficience intellectuelle.

B. Pr` ducti` n

3. Description de la population concernée et de l'IME

3.1 Population

Nous avons donc choisi de réaliser notre projet auprès d'adolescents scolarisés dans l'IME (Institut Médico-Educatif) dans lequel nous sommes en stage (44). Nous travaillerons avec 10 jeunes (5 garçons et 5 filles) atteints de déficience intellectuelle, âgés de 10 à 18 ans. Ce choix s'explique pour deux raisons principales : la première tient au manque de littérature adaptée aux adolescents avec déficience intellectuelle, la seconde s'explique par la connaissance préalable que ces jeunes ont du Makaton, qu'ils apprennent et utilisent à l'IME.

Parmi ces 10 adolescents, 5 sont atteints de trisomie 21 :

- G. est une fille, âgée de 18 ans et présente une déficience intellectuelle moyenne. Au niveau langagier, G. a un trouble de parole et de langage. Avec le langage oral seul, son niveau de vocabulaire est proche de celui d'un enfant de 5 ans en compréhension (6 ans avec le Makaton) et de 3 ans en expression (5 ans avec le Makaton).

Lors de sa communication habituelle, G. utilise le langage oral et les signes du programme Makaton. Elle est capable de faire des phrases de 4 mots mais utilise habituellement des phrases de 2 mots.

- U. est un garçon, âgé de 17 ans. Il présente une déficience intellectuelle.

Sur le plan orthophonique, U. présente un trouble de parole et de langage. Son articulation est difficile. En production orale, son niveau de vocabulaire est proche de celui d'un enfant de 2 ans. Sa compréhension lexicale est limitée (environ équivalente à celle d'un enfant de 4 ans). Parfois, des blocages de type bégaiement sont présents dans le discours de U. Il est capable de faire des phrases de 4 mots (mais produit généralement des phrases de 3 mots). Il comprend les énoncés simples ainsi que ceux en rapport avec les actes du quotidien et a accès à un sens partiel pour les phrases longues.

Il utilise spontanément les signes et le langage oral et peut faire de petites phrases (3 concepts). Les signes aident U. dans la compréhension (environ 5 ans) et l'expression (environ 4 ans). Les pictogrammes ont été introduits auprès de U. mais cela est plus difficile. Il utilise les pictogrammes et les signes depuis 2007.

- O. est un garçon, âgé de 10 ans au moment de notre travail. Au niveau langagier, son articulation est difficile et présente de nombreuses déformations. O. présente un trouble de parole et de langage (réception : environ 5 ans, production : environ 3 ans). Il s'exprime le plus souvent par mots-phrases mais commence à faire des énoncés de type sujet-verbe et à utiliser les déterminants. Il peut être difficile de le comprendre hors contexte. Sa compréhension est bonne pour les actes du quotidien, les consignes et les questions simples. Dans les activités plus complexes, il ne prend pas en compte les indices et petits mots de liaison porteurs de sens.

O. connaît des signes et des pictogrammes (en réception, son niveau lexical est proche de celui d'un enfant de 6 ans) et peut les utiliser spontanément (niveau de production : environ 4 ans).

- H. est une fille, âgée de 12 ans. Sur le plan orthophonique, son articulation présente des déformations. Son niveau de production lexicale au moyen du langage oral est environ équivalent à celui d'un enfant de 3 ans (4 ans avec le Makaton) et son niveau de réception, à celui d'un enfant de 5 ans (6 ans avec le Makaton). H. fait des phrases simples (de 4 mots au maximum) mais peut être difficile à comprendre. H. apprend le Makaton à l'IME depuis septembre 2012 mais son orthophoniste libérale lui enseigne des signes de la LSF depuis 5 ans. Elle utilise spontanément quelques signes dans son expression.

- T., est une fille, âgée de 18 ans. Elle présente une déficience intellectuelle moyenne et un trouble de langage et de parole (niveau de vocabulaire en production : environ 2 ans, en réception : environ 3 ans). T. est capable de faire des phrases de deux mots mais utilise souvent des mots-phrases dans sa communication quotidienne.

Elle bénéficie de séances de rééducation orthophonique en libéral pendant lesquelles elle apprend le Makaton. Pour s'exprimer, T. utilise le langage oral et les signes (niveau de production : environ 3 ans, niveau de réception : environ 5 ans).

Deux autres jeunes présentent une déficience intellectuelle, certainement en lien avec une encéphalopathie anténatale :

- C. est un garçon, âgé de 14 ans. Il est actuellement atteint d'un retard global d'acquisition ainsi que d'une dyspraxie gestuelle et visuo-constructive. Il présente un trouble sévère du langage, à la fois sur le plan expressif (en langage oral, environ niveau d'un enfant de 1 an) et le plan réceptif (en langage oral, environ niveau d'un enfant de 3 ans). Ses troubles praxiques altèrent l'articulation ainsi que la motricité fine et globale.

Dans sa communication quotidienne, C. utilise systématiquement les signes (bien qu'ils puissent être déformés du fait de ses difficultés praxiques) accompagnés de quelques productions vocales (niveau de réception : environ 4 ans, niveau de production : environ 3 ans). Il connaît de nombreux signes mais les utilise souvent de manière isolée. Il est cependant capable d'en associer deux. Il connaît aussi beaucoup de pictogrammes mais ne les utilise pas spontanément. Pour comprendre C., il est donc indispensable de connaître l'environnement dans lequel il vit et la façon dont il signe.

- X. est un garçon, âgé de 17 ans. X. souffre d'une insuffisance motrice et présente une déficience intellectuelle. Au niveau de l'articulation, son langage oral est marqué par de nombreuses déformations. X. est difficile à comprendre hors contexte. Son niveau lexical, en langage oral, est proche de celui d'un enfant de 2 ans, en production, et de celui d'un enfant de 4 ans, en réception. Il est capable d'associer jusqu'à 3 mots pour construire des phrases simples mais produit généralement des phrases de 2 mots.

X. utilise de plus en plus les signes pour se faire comprendre (niveau de production : environ 3 ans). Il a quelques difficultés praxiques pour réaliser les signes mais il intègre de plus en plus leur sens (niveau de réception : environ 5 ans). X. associe les pictogrammes pour construire de courtes phrases (3 mots) et accède au sens des phrases pictographiées proposées.

Enfin pour les 3 jeunes dont nous n'avons pas encore parlé, l'étiologie de la déficience intellectuelle reste inconnue :

- B. est une fille, âgée de 13 ans. A la naissance, elle présentait notamment un syndrome de Pierre Robin et une souffrance fœtale aigüe. Actuellement, elle est atteinte d'un retard global de développement multifactoriel. Malgré le syndrome de Pierre Robin, aucune maladie génétique n'a été cliniquement identifiable. Sur le plan orthophonique, B. présente actuellement un trouble de parole et de langage ainsi que quelques persévérations (avec le langage oral, niveau lexical en production : environ 2 ans, en réception : environ 5 ans). L'articulation reste difficile. Elle est capable d'associer jusqu'à 5 mots mais fait habituellement des phrases de 3 mots. Elle comprend les consignes simples et concrètes. Les signes et les pictogrammes lui permettent de mieux se faire comprendre (niveau de production proche de celui d'un enfant de 4 ans) et de comprendre les autres (niveau de réception : environ 6 ans). Elle les apprend à l'IME depuis août 2007.

- M. est un garçon, âgé de 15 ans. Il présente un retard global et précoce de développement et une déficience intellectuelle moyenne. De plus, M. est atteint de surdité bilatérale (-100 décibels à droite, -115 décibels à gauche). Pour cette raison, il porte un appareillage auditif. Son seuil d'audition baisse régulièrement. Actuellement, malgré le gain prothétique, il est compliqué pour M. de comprendre la parole qu'on lui adresse. Il lui est par exemple impossible de distinguer deux mots ayant la même image labiale (exemple : mouche et bouche). Sur le plan orthophonique, M. a un trouble de parole et de langage et s'exprime au moyen de mots isolés et de signes. Son articulation présente des déformations. Son niveau de vocabulaire équivaut à celui d'un enfant de 3 ans en production et s'approche de celui d'un enfant de 5 ans en réception. M. est capable de faire des phrases de 4 mots mais utilise souvent des phrases de 3 mots. Les déterminants et mots outils sont rarement utilisés. L'accès au sens est difficile.

Il s'aide beaucoup des indices visuels. Il se saisit énormément des gestes et de la syntaxe du français signé (il est alors capable de produire des phrases de 6 à 7 concepts). Son lexique en signes et en pictogrammes est supérieur à son lexique en mots (niveau de production : environ 5 ans, niveau de réception : environ 7 ans). Les pictogrammes ont été introduits auprès de M. en 2010, cela lui permet de structurer les phrases.

- R. est une fille, âgée de 15 ans. Elle souffre de difficultés scolaires et relationnelles. Elle est très inhibée et aucun diagnostic précis n'a pu être posé. A l'IME, R. n'utilise pas le langage oral pour communiquer. Son niveau de vocabulaire en réception s'approche de celui d'un enfant de 4 ans.

Elle n'utilise pas non plus les signes pour s'exprimer spontanément. Elle est cependant capable de les comprendre (niveau de réception : environ 6 ans) et de les utiliser pour répondre à une question posée par l'adulte (niveau de production : environ 4 ans).

Les données que nous venons de présenter sont récapitulées dans un tableau, en annexe (voir Annexe IV).

3.2 L'institut médico-éducatif

L'IME au sein duquel sont scolarisés ces adolescents, accueille des enfants et des jeunes, âgés de 6 à 20 ans.

Les enfants sont répartis en différents groupes selon leur âge. Chaque groupe est encadré par deux éducateurs. Les enfants âgés de 6 à 12 ans sont orientés sur le groupe SEES (section d'éducation et d'enseignement spécialisée), lui-même divisé en deux sections : la SEES 1 (pour les enfants qui ont entre 6 et 9 ans) et la SEES 2 (pour ceux qui ont entre 10 et 12 ans). Ils intègrent ensuite le groupe intermédiaire 1 (12 à 14 ans). Puis, jusqu'à 20 ans, les jeunes rejoignent généralement les groupes de la SIPFP (section d'initiation et de première formation professionnelle) sur lesquels ils participent à des ateliers pré-professionnalisants (jardinage, herboristerie, menuiserie etc.). Ils peuvent également effectuer des stages à l'extérieur (ESAT, entreprises etc.). De même, selon leur âge, ils débutent par le groupe intermédiaire 2 et rejoignent ensuite le groupe accueil 1 ou 2 (selon l'orientation professionnelle). De façon générale, un jeune change donc de groupe selon son âge. Cependant un jeune peut rester plus longtemps sur un groupe si l'équipe professionnelle pense que cela lui sera bénéfique ou au contraire intégrer un groupe supérieur plus rapidement. Ce choix est également fait en fonction de la composition globale des différents groupes afin que chacun y trouve sa place.

L'IME accueille aussi une SEHA (section pour enfants avec handicaps associés). Cette section s'adresse aux jeunes de 6 à 20 ans nécessitant un accompagnement et un encadrement plus important. Sur ce groupe, les jeunes sont en effectif restreint.

Les jeunes concernés par notre projet appartiennent à ces différents groupes. O. fait partie de la SEES 2, B., H., et R. sont dans le groupe intermédiaire 1, X. et M. sont sur le groupe intermédiaire 2, U., G. et T. ont intégré l'Accueil. Enfin, C. fait partie de la SEHA.

3.3 Le Makaton au sein de l'IME

Trois professionnels sont actuellement formés au Makaton au sein de l'IME : une orthophoniste et deux éducatrices spécialisées (une sur la SEES 2 et une sur l'Accueil 2). Il est prévu que d'autres professionnels fassent la formation. Cependant, le Makaton est déjà utilisé par davantage de professionnels de l'IME à plus ou moins grande échelle.

Plusieurs groupes hebdomadaires utilisant le Makaton ont été mis en place. Deux de ces groupes sont animés par l'orthophoniste. Lors du groupe « Raconter et chanter avec les mains », des signes du Makaton sont d'abord enseignés aux enfants puis réutilisés dans une chanson. Le groupe se poursuit par la lecture d'un livre par l'orthophoniste qui raconte l'histoire tout en la signant et en utilisant les illustrations. O. assiste à ce groupe.

Le groupe « Picto Signes », réunit M., B., H., G. et R. Des nouveaux signes et pictogrammes sont d'abord enseignés, généralement autour de thèmes (Exemple : les métiers, l'alimentation, les notions spatiales), puis réutilisés au sein de phrases et réinvestis lors d'échanges spontanés (récit de week-end, vie de groupe...).

Les autres groupes sont co-animés par une enseignante et une des deux éducatrices formées au Makaton. Le premier groupe s'adresse aux enfants de 7 à 10 ans (O. participe à ce groupe). Il leur permet d'apprendre à structurer des phrases (affirmatives, négatives, interrogatives...).

Les deux autres groupes concernent les jeunes plus âgés. L'objectif du groupe « Makaton et production de l'écrit » est que les jeunes puissent produire et relire de petits textes en pictogrammes. M., B., R., H. et G. y assistent. Lors du groupe « Vie quotidienne », le vocabulaire de la vie quotidienne est réutilisé (famille, pièces de la maison, actions...) à la fois dans le but d'échanger mais aussi de construire certains supports utiles à l'autonomie des jeunes (étapes pour mettre le couvert, chronologie des actions le matin au réveil...). C., T., X. et U. prennent part à ce groupe.

4. Evaluations préalables

4.1 Evaluation du vocabulaire des jeunes

Notre projet s'adresse donc avant tout à ces jeunes qui utilisent le Makaton. Dans notre histoire, nous souhaitons utiliser des concepts déjà connus des jeunes afin que le vocabulaire ne constitue pas un frein à la compréhension. Cela permettra également de réutiliser ces concepts dans un autre contexte que celui de la vie quotidienne ou celui de leur instruction

formelle (groupes Makaton « Vie quotidienne » et « Picto signes »). En outre, nous souhaitons également introduire de nouveaux concepts afin que, comme chez les enfants au développement typique, la lecture d'histoire puisse être source d'enrichissement du vocabulaire. Cependant, tous les jeunes n'ont pas les mêmes connaissances du vocabulaire Makaton. C'est pourquoi, il nous a fallu évaluer la compréhension des concepts Makaton (vocabulaire de base) pour chaque jeune afin de déterminer quels concepts étaient connus et quels étaient ceux qui étaient inconnus. Nous précisons que, en lien avec notre projet, les concepts ont été évalués uniquement sur le plan de la réception. Il est donc possible que certains jeunes comprennent des concepts (pictogrammes ou signes) mais ne soient pas en mesure de les produire.

Le vocabulaire de base comprend 450 concepts exprimés à la fois par un signe et par un pictogramme. Cela signifie que nous devons évaluer la compréhension de 900 notions pour 10 jeunes. Compte-tenu du temps dont nous disposions et de l'attention des jeunes, il nous était impossible de réaliser cette évaluation directement auprès des jeunes. C'est pourquoi, une estimation a été réalisée par l'orthophoniste qui suit la plupart des jeunes depuis plusieurs années.

Les résultats de l'ensemble des jeunes sont regroupés dans un tableau récapitulatif (voir Annexe V). L'histoire s'adressant aux 10 jeunes à la fois, cela nous permet d'avoir une vision globale de leur niveau de compréhension des concepts Makaton. Nous considérons qu'un concept est connu lorsqu'au minimum la moitié des jeunes en comprend le pictogramme ou le signe.

Analyse des concepts connus par niveaux

Les résultats de ces évaluations nous indiquent qu'une grande partie des concepts des niveaux 1 à 4 sont compris par la majorité des jeunes.

Plus précisément, au niveau 1, les concepts connus concernent les membres de la famille, les meubles de la maison, les moyens de transport (*voiture* et *autobus*), les verbes d'action relatifs aux besoins immédiats (*boire, manger, dormir, donner...*), les pronoms personnels *je* et *tu*, les formules sociales / de politesse (*merci, au revoir...*), *où ?*, *non / ne pas*, l'adverbe *encore*. On peut noter que les concepts liés à une notion spatiale sont peu connus (mis à part le signe de *où*, connu par 8 jeunes).

Au niveau 2, sont maîtrisés les concepts se rapportant aux personnes (*dame, monsieur...*), aux animaux (*chien, chat, oiseau*), à la nourriture, à la maison (*porte, fenêtre, télévision, téléphone*), aux objets (ustensiles de cuisine et jouets) ainsi que *et, chaud, froid, propre, sale*.

Au niveau 3, les concepts connus font référence à la nourriture, aux animaux, aux moyens de locomotion. De plus, sont connus les verbes d'action, les notions *gros, grand et petit, pardon / excusez-moi*. Les pronoms possessifs *mon* et *ton* ne sont connus par aucun jeune. Les concepts liés à une notion spatiale sont à nouveau peu connus.

Au niveau 4, les concepts connus se rapportent à l'école (*maître, maîtresse, fournitures scolaires*) et aux personnes (*ami, enfants, patron*). Les verbes d'action (*faire la cuisine, dessiner, chanter, travailler...*) et le concepts *clé* sont compris. Les pronoms sujets et les termes de localisation dans l'espace ne sont pas acquis.

En ce qui concerne les niveaux 5 à 8, une partie seulement des concepts est maîtrisée par les jeunes. Au niveau 5, les concepts connus concernent les métiers, les sentiments (verbes et adjectifs) ainsi que *magasin, route, jardin, argent, feu, problème, arrêter, aider, vouloir, se disputer, attendre, vite*.

Au niveau 6, les concepts connus sont : *campagne, ville, mer, montagne, cinéma, vacances, finir, parler/dire, écouter, entendre, pouvoir, oublier, pareil, différent, beau, avec, qui ?* ainsi que les couleurs (mis à part *orange* et *marron*).

Au niveau 7, sont compris les concepts : *beaucoup, un peu, aujourd'hui, demain, hier, nuit, toujours, avant, après, acheter* ainsi que ceux relatifs au temps (météo).

Au niveau 8, les concepts *gagner, danser, cacher, se cacher, chercher, prendre, se rappeler, anniversaire, Noël, fête, cadeau, appareil photo, musique, ordinateur* sont connus.

Enfin, au niveau complémentaire, les concepts connus évoquent la maladie, la nourriture et les vêtements. *Grand-père, grand-mère, roi, reine et fermier* sont également compris.

Regroupement syntaxique et sémantique des concepts connus

Afin de savoir quels champs lexicaux nous pourrions utiliser dans l'histoire, nous avons rassemblé les concepts connus par catégories sémantiques et non plus uniquement par niveaux. De plus, pour pouvoir créer des phrases correctes sur le plan syntaxique, nous devons également examiner ces données par rapport à la nature des mots que nous avons à notre disposition. Ainsi, les concepts connus par les jeunes peuvent être regroupés de la façon suivante :

| Catégories syntaxiques | Catégories sémantiques |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Noms | <ul style="list-style-type: none"> - personnages : membres de la famille, personnes, animaux, métiers - vie quotidienne : nourriture, école, vêtements - états : sentiments, maladie - événements ponctuels : anniversaire, fête, Noël, cadeau, musique |
| Verbes | <ul style="list-style-type: none"> - verbes d'actions : besoins immédiats, activités - verbes d'états : sentiments et désirs |
| Adjectifs | <ul style="list-style-type: none"> - chaud / froid, propre / sale, gros-grand / petit, pareil / différent, beau |
| Adverbes | <ul style="list-style-type: none"> - de temps : aujourd'hui, demain, hier, encore, toujours, avant, après - de quantité : encore, beaucoup, un peu - de manière : vite |
| Prépositions | <ul style="list-style-type: none"> - avec, et |
| Pronoms | <ul style="list-style-type: none"> - je, tu |

Tableau 1 : regroupement syntaxique et sémantique des concepts connus

On peut également noter que les formules sociales ou de politesse sont comprises. En revanche, à l'exception de *je* et *tu*, les pronoms ne sont pas compris, tout comme les notions spatiales. Nous prendrons en compte ces constatations pour l'écriture de l'histoire.

4.2 Evaluation des centres d'intérêts des jeunes

Présentation du questionnaire

L'évaluation du vocabulaire connu nous permet déjà de mieux cerner les catégories sémantiques que nous pourrions utiliser. Il s'agit maintenant de les mettre en lien avec le thème de l'histoire. En effet, nous souhaitons que ce dernier soit en rapport avec les préoccupations et les centres d'intérêt des jeunes. Pour essayer de répondre à cette aspiration, nous avons élaboré un questionnaire (voir Annexe VI). Il consiste à sérier des propositions, divisées en quatre catégories (loisirs, événements, personnages, lieux). Les catégories ont été pensées en fonction des éléments nécessaires à la conception d'un schéma narratif. Les propositions au sein de ces catégories ont été élaborées par rapport à nos observations de stage, c'est-à-dire selon les activités effectuées par les jeunes au sein de l'IME et ce qu'ils évoquaient au cours de la séance d'orthophonie (séance individuelle ou en groupe).

Nous avons transmis le questionnaire à la fois aux familles et aux éducateurs afin d'avoir une vision plus globale d'un même jeune (soit deux questionnaires par jeune). En effet, il est probable que les jeunes n'expriment pas les mêmes choses chez eux ou à l'IME et qu'ils effectuent certaines activités dans un seul de ces deux lieux. Les propositions du questionnaire étaient relativement réduites et générales afin que la tâche ne soit pas trop longue pour les familles et les éducateurs dont nous avons sollicité l'aide. De plus, certains jeunes ont participé à la réponse.

Pour chaque catégorie, il a été demandé d'ordonner les items de la façon suivante :

- le chiffre le plus faible correspondant à l'item dont parle ou qu'aime le plus le jeune (1)
- le chiffre le plus élevé correspondant à celui dont il parle ou qu'il aime le moins (9, 3 ou 4 selon les catégories).

Une réponse libre a été ajoutée dans chaque sous-partie afin qu'il soit possible de nous faire part d'un élément pertinent pour le jeune.

Au final, nous n'avons pas recueilli deux questionnaires pour chaque jeune mais nous en avons néanmoins reçu au moins un pour chacun d'entre eux (neuf questionnaires ont été remplis par la famille, six par les éducateurs). Nous avons donc un aperçu des centres d'intérêt de chaque jeune. Les réponses recueillies sont répertoriées et regroupées dans le tableau ci-dessous. Pour la catégorie loisirs, un questionnaire a été analysé à part, car certaines propositions ont été modifiées.

Pour chaque catégorie, la médiane a été calculée afin de délimiter les items en deux parties égales :

- la moitié des items ayant obtenus les scores les plus bas, c'est-à-dire ceux estimés les plus appréciés ou qui sont les plus évoqués par les jeunes
- la moitié des items ayant obtenus les scores les plus élevés, c'est-à-dire ceux les moins appréciés ou qui sont les moins évoqués par les jeunes

Présentation des résultats

Afin d'obtenir une vision globale des résultats, les réponses aux questionnaires ont été additionnées. De la même façon que pour l'évaluation du vocabulaire, cela permet de donner un score global pour l'ensemble des jeunes.

Sont grisées les données inférieures ou égales à la médiane et est mis en gras le nombre le plus bas.

| | | famille | éducateurs | total |
|-------------|------------------|-----------|------------|-----------|
| Loisirs | Sport | 44 | 22 | 66 |
| | Jeux vidéos | 38 | 39 | 77 |
| | Musique | 28 | 31 | 59 |
| | Histoires | 39 | 28 | 67 |
| | Internet | 54 | 29 | 83 |
| | Télévision | 36 | 27 | 63 |
| | Promenade | 33 | 26 | 59 |
| | Cuisine | 36 | 18 | 54 |
| | Courses | 35 | 17 | 52 |
| Personnages | Famille | 10 | 6 | 16 |
| | Amis | 25 | 12 | 37 |
| | Animaux | 19 | 14 | 33 |
| Evénements | Ecole | 20 | 14 | 34 |
| | Visites amicales | 31 | 19 | 50 |
| | Fête familiale | 19 | 11 | 30 |
| | Vacances | 20 | 16 | 36 |
| Lieux | Domicile | 12 | 7 | 19 |
| | IME | 13 | 10 | 23 |
| | extérieur | 26 | 15 | 41 |

Tableau 2 : Ordonnancement des centres d'intérêt proposés

| | Données ajoutées par la famille | Données ajoutées par les éducateurs |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Loisirs | Equitation, activité manuelle, football, trampoline, vélo, piscine, escalade, chevaux | Cinéma, dessiner |
| Personnages | Frères et sœurs, mamie | Papa (week-end) |
| Evénements | Milieu médical, anniversaire, Noël | Repas à l'IME |
| Lieux | La mer, pique-nique, parcs d'attraction, zoo | Bord de la mer, piscine |

Tableau 3 : Réponses ajoutées par la famille et les éducateurs

| | famille | éducateurs | Total |
|-------------|---------|------------|-------|
| Loisirs | 36 | 27 | 63 |
| Personnages | 19 | 12 | 33 |
| Evénements | 20 | 15 | 35 |
| lieux | 13 | 10 | 23 |

Tableau 4 : Ordonnement des centres d'intérêt : médianes

Analyse des résultats

Tous questionnaires confondus, dans un premier temps, nous retenons les items dont le score est inférieur ou égal à la médiane, ceux les plus appréciés des jeunes. Par ordre de préférence, ces items sont :

- dans la catégorie loisirs : courses - cuisine - promenade - musique - télévision
- dans la catégorie personnages : famille - animaux
- dans la catégorie événements : fête familiale - école
- dans la catégorie lieux : domicile - IME

On note que pour un même jeune, l'ordonnement des items effectué par la famille et celui effectué par les éducateurs ne sont pas les mêmes. Cependant, dans les catégories personnages, événements et lieux, que ce soit pour la famille ou les éducateurs, le même item obtient le score le plus bas. Ainsi, dans la catégorie personnages, l'item *famille* paraît le plus important pour les jeunes. En ce qui concerne les événements, il s'agit de l'item *fête familiale*. (On note cependant que l'item *école* obtient le même score que l'item *famille* d'après les réponses de la famille). L'item *domicile* obtient la valeur la plus basse dans la catégorie lieux. On ne retrouve pas cette adéquation entre réponse des familles et des éducateurs dans la catégorie loisirs. Au total, les différences entre les différents items paraissent moins tranchées dans cette catégorie. Les réponses de la catégorie loisirs s'avèrent, de manière générale, plus difficiles à analyser. En effet, cette catégorie fait écho aux personnalités variées des jeunes. S'il nous paraît important de prendre en compte les réponses ajoutées par la famille et/ou les éducateurs, elles sont différentes pour chaque jeune, mises à part « la mer » citée deux fois dans la catégorie lieux (les jeunes vivent près de la côte atlantique) et la « piscine ». On remarque toutefois que les ajouts concernant les personnages (frères et sœurs, mamie, papa) font tous référence à la famille. Cela conforte les résultats obtenus lors de l'ordonnement des items de la catégorie personnages.

5. Création de l'histoire : critères retenus

5.1 Aspects linguistiques

Maintenant que nous en savons un peu plus sur les jeunes, tant par le vocabulaire Makaton qu'ils connaissent que par leurs centres d'intérêt, nous allons pouvoir aborder la création de l'histoire. Pour cela, et compte tenu de nos recherches théoriques et des évaluations que nous venons d'évoquer, nous allons détailler les critères utilisés pour l'écriture de l'histoire.

5.1.1 Thèmes

Les premiers éléments à déterminer nous semblent être les thèmes. En effet, ils représentent la trame de fond à partir de laquelle vont s'organiser tous les autres aspects de l'écriture. Pour les définir, nous nous appuyons sur les réponses aux questionnaires dans les catégories événements, lieux et loisirs. Nous décidons de conserver prioritairement l'item ayant obtenu le score le plus bas dans chaque catégorie. Nous tenons également compte des items ayant des valeurs proches de cet item pour ne pas écarter tout de suite des propositions également importantes aux yeux des jeunes.

Ainsi, dans la catégorie événements, nous retenons l'item *fête familiale*. Compte-tenu du fait que les anniversaires sont un sujet récurrent dans nos conversations avec les jeunes, nous décidons que cette fête familiale sera l'anniversaire du personnage principal. Il s'agira du thème principal de notre histoire. A ce dernier, s'ajoute le lieu : nous conservons l'item *domicile*, mentionné prioritairement et qui correspond au lieu d'une fête familiale. S'il est donc facile d'accorder *anniversaire* et *domicile* dans une histoire, il serait en revanche plus difficile de conserver l'item ayant le score le plus bas dans la catégorie loisirs, c'est-à-dire *courses*. Par contre, les items *cuisine* et *musique*, sont également parmi les items préférés des jeunes, et peuvent s'inscrire facilement dans un récit d'anniversaire.

5.1.2 Personnages

De plus, lors des réponses aux questionnaires, dans la catégorie personnages, l'item *famille* se démarque de *amis* et *animaux*. Les personnages de notre histoire seront donc principalement les membres d'une même famille. Ils seront incarnés par des humains.

S'ils constitueront les personnages secondaires du récit, nous devons déterminer le personnage principal. Nous souhaitons que les jeunes de l'IME puissent s'identifier à ce personnage principal. C'est pourquoi nous décidons qu'il sera un adolescent. Son âge ne sera pas spécifié dans l'histoire afin que d'un lecteur à l'autre, l'âge attribué au personnage principal puisse être différent. En effet, les jeunes n'ayant pas tous le même âge chronologique, le fait de ne pas spécifier l'âge exact du personnage principal permettra qu'un nombre plus important de jeunes se sente proche de lui. De plus, ils n'ont pas tous le même âge développemental. Certains trouveront peut-être les réactions de Mark « enfantines » et lui attribueront un âge inférieur au leur tandis que pour d'autres, les réactions de Mark pourront sembler correspondre à leur âge. Compte-tenu du fait que notre population d'étude soit constituée d'autant de filles et de garçons, le choix du sexe du personnage principal est aléatoire : il s'agit d'un garçon, nommé Mark.

Nous envisageons que la famille de Mark soit constituée de son père (papa), sa mère (maman), son frère (Tom), sa grand-mère (Grand-mère), son grand-père (Grand-père). Afin d'enrichir le système de personnages, nous ajoutons également des amis. Seul l'ami avec lequel Mark rentrera en contact sera nommé (Jules), afin qu'ils soit bien identifié.

5.1.3 Vocabulaire

Une fois ces thèmes déterminés, il nous faut nous assurer que nous disposons du vocabulaire nécessaire pour évoquer ces sujets. Nous nous référerons aux concepts connus des jeunes tout au long de la création de l'histoire mais à ce stade, nous souhaitons vérifier que les jeunes comprennent les termes en rapport avec le thème principal et les personnages. Sans ça, il nous serait difficile de les conserver pour l'élaboration du schéma narratif. Or, les jeunes comprennent :

- pour le thème principal : *maison, anniversaire, fête, musique, cadeau*
- pour les personnages : *papa, maman, grand-père, grand-mère, frère, amis*

Pour élaborer le récit autour de ces thèmes et personnages, nous choisirons donc prioritairement des concepts connus par les jeunes (en signes, en pictogrammes ou les deux), afin qu'une compréhension globale de l'histoire soit possible. De plus, nous l'avons dit, nous introduirons de nouveaux concepts. Nous espérons que les jeunes mémoriseront ces concepts et augmenteront ainsi leur connaissance du vocabulaire Makaton. Nous sélectionnerons des concepts qui nous paraissent pertinents pour les jeunes. S'ajouteront également des concepts

nécessaires à l'élaboration du schéma narratif. Afin que l'introduction de nouveaux concepts ne constitue pas un frein à la compréhension, leur nombre sera limité. En outre, nous privilégierons ceux dont la représentation (en signes ou en pictogrammes) est iconique. Enfin, dans la mesure du possible, ils seront illustrés par l'image.

5.1.4 Schéma narratif

Après avoir déterminé ces grandes lignes, nous pouvons commencer à élaborer le schéma narratif. Nous avons décidé qu'il suivrait la structure canonique utilisée habituellement dans notre culture. De plus, nous souhaitons multiplier les éléments perturbateurs avant le dénouement final afin de susciter une certaine attente par rapport à la suite du récit. Nous voulons aussi introduire des répétitions dans le but de favoriser l'anticipation.

Ainsi, nous imaginons que le schéma narratif se déroule de la façon suivante :

- une situation initiale qui introduira le personnage principal et présentera le contexte de l'histoire : Mark se réveille le matin de son anniversaire.
- une suite d'éléments perturbateurs en lien avec les personnes de sa famille : Cela débute par l'absence inhabituelle des parents qui va engendrer de l'inquiétude chez Mark.

A partir de ce moment, chaque élément perturbateur est suivi d'une nouvelle situation qui mène elle-même à un obstacle. Ainsi :

- Mark cherche son frère pour lui demander où sont ses parents. Cependant la porte de la chambre de Tom est fermée, Mark ne peut pas lui demander.
 - Les parents de Mark sont dans la cuisine mais ne veulent pas qu'il les aide.
 - Sa grand-mère vient chez eux, cache quelque chose sous ses vêtements mais ne lui parle pas.
 - Mark aperçoit son grand-père mais ce dernier ne lui parle pas non plus.
 - Mark appelle son ami, Jules, mais il est occupé. Il a pourtant l'air de s'amuser puisque Mark entend de la musique.
- des péripéties / complications : Suite aux éléments perturbateurs, les péripéties ou actions effectuées par Mark seront décrites. Elles débiteront également par la recherche du frère de Mark. Nous souhaitons créer un parallèle entre les perturbations et péripéties, qui laisserait penser que Mark va à nouveau rentrer en contact avec tous les membres de son entourage.
- une résolution : Mark découvre que tout son entourage lui préparait un anniversaire surprise.

Ainsi, le nouveau cycle entamé par les péripéties sera interrompu par la découverte de la fête d'anniversaire. Cet événement constituera à la fois une surprise pour Mark et pour le lecteur qui s'attendait à ce que Mark cherche son frère, puis ses parents, sa grand-mère, son grand-père, etc. Nous espérons que le lecteur puisse terminer l'histoire en s'identifiant au personnage principal grâce à cet effet de surprise partagé.

Nous précisons également que le récit se tiendra sur une seule unité de temps (le jour de l'anniversaire de Mark) et de lieu (son domicile) afin que cela soit plus facile à traiter pour les jeunes.

5.1.5 Quel travail pour le lecteur ?

Nous souhaitons que dès la première lecture, l'histoire soit accessible sur le plan de la compréhension. Cela nécessitera cependant un certain travail pour le jeune qui doit saisir les principaux éléments du récit, correspondants aux étapes du schéma narratif (sans en appréhender forcément les détails). Il devra également comprendre la cause des états affectifs de Mark (que l'on peut schématiquement résumer comme suit : c'est son anniversaire, il est heureux ; ses parents sont absents : il est inquiet ; personne ne lui parle, il est triste ; tous lui ont organisé un anniversaire surprise : il est heureux).

De plus, tout au long du livre, nous avons dans l'idée d'associer un indice annonciateur de l'anniversaire surprise à chaque personnage rencontré par Mark. Ces indices, ajoutés au schéma narratif que nous venons de décrire, seront :

- les banderoles réalisées par le frère de Mark
- le gâteau d'anniversaire préparé par les parents de Mark
- le cadeau caché par la grand-mère de Mark
- l'appareil photo porté par le grand-père de Mark
- les morceaux de musique pour la fête répétés par les amis de Mark

Les indices seront volontairement absents du texte mais présents sur les illustrations. Tous les personnages et indices seront également présents sur l'illustration finale. Ainsi, une fois les étapes du schéma narratif comprises, une autre lecture du livre, plus précise, sera possible. En effet, le jeune pourra chercher ces indices tout au long de l'histoire. L'illustration finale constituera une aide pour le lecteur qui pourra s'y référer pour savoir quels indices rechercher. Le but de cette démarche est de laisser la possibilité au jeune de fournir un certain travail, sans que cela ne le gêne dans sa compréhension. Cependant, nous l'avons vu, l'implicite est

difficile à comprendre pour les jeunes avec déficience intellectuelle. C'est pourquoi, le rôle de l'adulte sera primordial pour soutenir et aiguiller le jeune dès la première lecture.

5.1.6 Syntaxe et morphologie

Enfin, nous réfléchissons à la façon de transmettre tous ces éléments au jeune tout en créant un texte non ambigu et adapté. Pour cela, nous prenons en compte les difficultés de compréhension des aspects syntaxiques et morphologiques de la langue, repérées chez les jeunes avec déficience intellectuelle. Nous nous inspirons également des règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre (Inclusion Europe, s.d.).

Ainsi, la compréhension des relations syntaxiques étant difficile, l'utilisation de structures de phrases simples, contenant un seul verbe conjugué, nous paraît adaptée. Pour la même raison, la plupart des phrases seront courtes et construites selon le modèle sujet-verbe-complément. La compréhension des phrases actives négatives et passives étant incomplète, nous souhaitons limiter leur utilisation. Comme nous l'avons vu, selon Aguado et Narbona (2007), ces difficultés de compréhension syntaxiques sont notamment dues aux déficits de mémoire à court terme. Or, nous allons traduire le texte en pictogrammes. Cela permettra d'avoir une trace écrite permanente et diminuera la charge mnésique. Nous pourrons donc en profiter pour enrichir le texte.

En outre, afin de simplifier les aspects morphologiques du texte, le récit se fera au présent. D'autre part, les personnages seront généralement mentionnés par leur prénom (ou papa et maman pour les parents). Cela évitera d'avoir recours à des pronoms qui, d'après l'évaluation du vocabulaire que nous avons réalisée, ne sont pas compris. Ainsi, en ne les employant pas, l'obstacle que pourraient susciter les flexions en genre et en nombre sur les pronoms personnels, sera contourné. De manière générale, nous essayerons également d'utiliser le moins possible le pluriel pour les noms.

5.1.7 Traduction en pictogrammes

Le texte ainsi créé sera traduit en pictogrammes Makaton. Comme énoncé auparavant, nous utiliserons le niveau clé, c'est-à-dire que tous les mots porteurs de signification seront traduits. En effet, il s'agit du niveau utilisé avec les jeunes à l'IME. Il s'agira lors de cette étape d'écrire le texte en utilisant uniquement des concepts du vocabulaire Makaton. La

traduction devra transmettre le sens. Comme nous l'avons vu, le fait que le vocabulaire Makaton soit constitué de concepts signifie qu'un concept permet de signifier plusieurs mots. Cela nous permettra donc d'utiliser des mots plus variés.

5.2 Aspects extralinguistiques

5.2.1 Illustrations

Parallèlement à l'écriture du texte, il nous faut réfléchir aux illustrations. En effet, nous souhaitons créer un objet-livre de type album dans lequel la narration sera portée à la fois par le texte et par les images. Le rapport entre les deux instances pourra varier mais, de façon à soutenir la compréhension, l'information principale sera toujours exprimée à la fois par le texte et les images.

D'un point de vue pratique, les illustrations seront simples et claires. Elles comporteront volontairement peu de détails afin de ne pas gêner la lecture de l'image (Inclusion Europe, s.d.). Elles seront réalistes afin que les jeunes puissent se projeter dans l'univers de Mark. Les personnages seront facilement identifiables. Ils seront représentés sans caractéristiques physiques particulières afin que l'identification aux personnages et à leur environnement soit possible par le plus grand nombre. Une attention spécifique sera portée sur l'expression du visage. Cela permettra de traduire l'état affectif des personnages. Notre histoire se déroulant au domicile de Mark, dans plusieurs pièces de la maison, chaque pièce sera également identifiable. Elles seront représentées par des couleurs différentes. Nous comptons aussi sur la présence d'éléments caractéristiques de ces pièces (lit dans la chambre de Mark, réfrigérateur et évier dans la cuisine...). Enfin, afin de correspondre le plus possible aux livres de littérature de jeunesse habituels, les illustrations seront en couleurs.

Il est important de noter que les illustrations seront réalisées bénévolement par un illustrateur graphiste professionnel. Nous lui détaillerons les éléments à illustrer mais lui laisserons une liberté de choix quant au style, à l'utilisation des couleurs et à de possibles effets.

5.2.2 Objet-livre

Les illustrations et le texte d'une histoire sont supportés par un objet-livre. Comme pour tout livre de jeunesse, nous devons aussi considérer cet aspect. En effet, nous pensons que la

forme matérielle du livre sera importante pour ces jeunes non lecteurs qui sont peu confrontés à la littérature de jeunesse.

Dans cette optique, nous ambitionnons que le livre ait un statut particulier pour eux, qu'il diffère des autres écrits qu'ils peuvent rencontrer dans leur vie quotidienne. Nous souhaitons que le livre créé soit un livre-objet à part entière. Nous faisons donc le choix du support papier, permettant la manipulation et garant d'une certaine stabilité tant au niveau du texte et des images qu'il contient mais également de l'enchaînement de ceux-ci.

Afin de permettre une lisibilité optimale des pictogrammes d'une part et de l'illustration d'autre part, nous organiserons le livre à partir de la double-page. L'une supportera le texte et les pictogrammes tandis que la page adjacente comportera l'illustration. De cette sorte, texte et illustrations pourront facilement être mis en relation sans que l'une des instances narratives ne gêne la lecture de l'autre. Nous convenons que tout au long du livre, le texte sera sur la page de gauche et l'illustration sur la page de droite. En effet, nous supposons que le regard sera d'abord attiré par l'image. Disposé à gauche, le texte sera donc placé avant l'image, selon le sens conventionnel de la lecture. En quelque sorte, cela pourrait contrebalancer la primauté de l'image. Cependant, cette disposition reste assez arbitraire, nous ne pensons pas que cela ait beaucoup d'influence sur la façon dont sera abordée la lecture par les jeunes. En revanche, nous conserverons cette mise en page régulière tout au long du livre pour ne pas déstabiliser les jeunes mais au contraire assurer une certaine stabilité.

De plus, grâce à l'illustrateur, les mises en page du texte et de l'illustration seront homogènes. Pour cela, après écriture et traduction du texte en pictogrammes d'une part et réalisation des illustrations d'autre part, texte et images seront réunis et mis en page conjointement par ses soins. Comme cela est fait pour les livres pictographiés du site d'AAD Makaton, chaque nouvelle phrase commencera sur une nouvelle ligne. Cela participe au fait que l'information soit facile à lire et à comprendre (Inclusion Europe, s.d.).

A terme, nous aspirons à ce que le livre ait toutes les caractéristiques matérielles d'un livre-objet. Il s'agira de prendre en compte le type de papier utilisé, le mode de reliure, l'épaisseur de la couverture, etc. Toutefois, dans le cadre de notre projet, il est difficile de pouvoir remplir tous ces critères dès maintenant.

D'autre part, il est envisagé de faire de l'objet-livre, en quelque sorte, un livre-objet et d'inclure dans l'ouvrage diverses cartes afin d'étayer notamment la narration.

6. Analyse du texte produit

La création du livre proprement dite fait donc suite à une réflexion théorique et pratique, en lien avec les capacités des jeunes et leurs centres d'intérêt. A partir de ces éléments, nous avons créé le livre *L'anniversaire de Mark* (voir livre *L'anniversaire de Mark*). A posteriori, nous pouvons analyser le livre et le confronter aux critères de réalisation que nous nous étions fixés.

6.1 Aspects linguistiques

6.1.1 Thèmes et personnages

Pour la plupart des critères que nous avons établis, nous nous étions assurés en amont que leur réalisation serait possible. Ainsi, sans surprise le thème principal de l'histoire a été conservé : l'anniversaire surprise de Mark (découlant de l'item *fête familiale* du questionnaire). Le récit se déroule au *domicile* et quelques thèmes secondaires appréciés des jeunes sont aussi évoqués (la *cuisine*, pages 7 et 8 ; la *musique*, pages 13 et 14). De même les personnages que nous avons imaginés ont été conservés. Ils ont tous été identifiés par un prénom ou surnom sauf deux amis de Mark, avec lesquels il n'entre pas en contact avant la dernière page.

6.1.2 Traduction en concepts Makaton : compréhension lexicale

Une fois écrite, l'histoire a été traduite en concepts Makaton. Le texte a été pictographié au niveau clé (voir Annexe VIII), traditionnellement utilisé par les jeunes. Les éléments grammaticaux n'ont donc pas été exprimés. En revanche, tous les mots porteurs de signification l'ont été. Au total, soixante-sept concepts du vocabulaire Makaton ont été utilisés dans l'histoire. De plus, les pictogrammes de Mark, Jules (un M et un J ont été ajoutés au pictogramme de *adolescent*) et Tom (un T a été ajouté au pictogramme de *frère*) ont été créés pour l'histoire.

Notre but initial était d'employer à la fois des concepts connus et des concepts inconnus par les jeunes. Nous allons maintenant pouvoir déterminer la proportion de concepts connus par rapport au nombre total de concepts, pour l'ensemble des jeunes. Cependant, l'histoire ayant été créée pour 10 jeunes, il est également intéressant de définir cette proportion pour chaque jeune afin de savoir si d'un jeune à l'autre, les écarts sont importants. Pour cela, nous avons

établi la liste des concepts utilisés dans l’histoire. Tom étant le seul « frère » mentionné dans l’histoire, nous comptabilisons uniquement le pictogramme *frère* (également traduit de façon isolée dans le texte). La question est plus délicate pour les pictogrammes de Mark et Jules puisque le pictogramme de *adolescent* est proche de celui de *garçon*, connu de tous les jeunes, mais qu’il nous est impossible d’évaluer la connaissance de ces pictogrammes puisqu’ils sont propres à l’histoire. Nous ne les incluons donc pas dans la liste des concepts et ne conservons que ceux qui appartiennent au vocabulaire Makaton. La liste compte ainsi 67 concepts (voir Annexe IX).

Pour chaque concept, nous nous basons sur les données de l’évaluation initiale afin de déterminer si le concept est compris au moyen du pictogramme (P), au moyen du signe (S), par au moins l’un des deux (P/S). Nous ajoutons cette dernière possibilité en nous basant sur le fait que l’histoire sera racontée de façon multimodale et qu’il sera donc possible que d’un mot à l’autre, les jeunes ne s’appuient pas sur le même outil de communication (pictogramme ou signe). Nous attribuons alors une valeur de 1 au concept si le pictogramme et/ou le signe associé(s) est (sont) compris par le jeune.

Les résultats sont consignés ci-dessous :

| | P | S | P/S |
|----------|------|------|------|
| M. | 48 | 55 | 56 |
| C. | 49 | 53 | 53 |
| B. | 44 | 47 | 52 |
| G. | 40 | 49 | 51 |
| T. | 39 | 41 | 48 |
| U. | 38 | 44 | 46 |
| X. | 34 | 41 | 43 |
| R. | 33 | 34 | 38 |
| O. | 24 | 27 | 30 |
| H. | 26 | 28 | 29 |
| moyennes | 37,5 | 41,9 | 44,6 |

Tableau 5 : Connaissance des concepts Makaton utilisés dans l’histoire

| | P | S | P/S |
|----------|------|------|------|
| M. | 71,6 | 82,1 | 83,6 |
| C. | 73,1 | 79,1 | 79,1 |
| B. | 65,7 | 70,1 | 77,6 |
| G. | 59,7 | 73,1 | 76,1 |
| T. | 58,2 | 61,2 | 71,6 |
| U. | 56,7 | 65,7 | 68,7 |
| X. | 50,7 | 61,2 | 64,2 |
| R. | 49,3 | 50,7 | 56,7 |
| O. | 35,8 | 40,3 | 44,8 |
| H. | 38,8 | 41,8 | 43,3 |
| moyennes | 56,0 | 62,5 | 66,6 |

Tableau 6 : Proportion des concepts connus par rapport au nombre total de concepts utilisés dans l’histoire (en %)

Ainsi, on remarque qu’en moyenne 56,0% des pictogrammes utilisés sont connus par les jeunes (avec un écart allant de 35,8% à 71,6%). La proportion moyenne de compréhension des signes est de 62,5% (avec un écart allant de 40,3% à 82,1%). Le score moyen de

compréhension des pictogrammes et/ou des signes est de 66,6% (avec un écart allant de 43,3% à 83,6%). Ces résultats nous montrent qu'en moyenne, plus de la moitié des concepts sont compris par les jeunes, quelle que soit la condition. Cependant on note une disparité entre les jeunes. Nous pouvons donc supposer que l'histoire sera plus ou moins accessible selon les jeunes.

D'autre part, tous les jeunes comprennent plus de signes que de pictogrammes. La condition multimodale (P/S) paraît bénéfique puisque la proportion du nombre de concepts compris est supérieure à celle pour les signes ou pour les pictogrammes (mis à part pour C. dont la proportion de concepts connus en signes est la même que celle des concepts connus en signes et/ou pictogrammes).

Toutefois, à partir de ces résultats, il paraît difficile de déduire un taux de compréhension de l'histoire. En effet, d'une part le texte sera également soutenu par le langage oral et par l'illustration. D'autre part, la compréhension nécessite un traitement beaucoup plus important. Au delà du lexique, il s'agit de comprendre le sens des phrases, leur enchaînement, repérer le personnage principal par rapport aux personnages secondaires, les actions et dialogue de chacun, etc. Cela nous permet tout de même d'établir la liste des concepts connus pour chaque jeune et celle des concepts pour lesquels nous devons être particulièrement vigilants.

6.1.3 Syntaxe et morphologie

Les concepts utilisés ont permis de structurer des phrases. Dans l'histoire, toutes les phrases sont des phrases simples (sauf une phrase complexe contenant deux verbes conjugués). Elles suivent généralement le modèle sujet-verbe-complément. Pour complexifier la structure syntaxique du texte, nous avons utilisé les prépositions *avec* et *et*, connues des jeunes, ainsi que *dans*, répétée à plusieurs reprises. De même, quelques phrases négatives ont été introduites. Si nous avons essayé de limiter leur nombre, compte-tenu du schéma narratif, il était difficile de les supprimer totalement. Cependant, grâce à la traduction en pictogrammes, la négation est visuellement marquée deux fois, ce qui devrait aider les jeunes à en comprendre le sens.

Exemple :



Figure 3 : phrase négative transcrite en pictogrammes Makaton

Concernant les aspects morphologiques, le récit est au présent. Aucun pronom personnel n'a été utilisé. Par contre, des adjectifs possessifs ont été employés. Ils sont généralement associés aux personnages (exemple : son père, sa mère, son frère...). Ils n'introduisent pas de confusion puisque le possesseur est toujours le personnage principal. Seul, « sa chambre » (p 11) peut avoir deux référents la chambre de Mark ou la chambre de Tom mais grâce à l'illustration, cette confusion devrait disparaître. De plus, même si ce n'était pas le cas, cela ne changerait pas la compréhension de l'histoire.

6.1.4 Schéma narratif

Afin de correspondre au mieux aux concepts Makaton et d'être adapté aux jeunes, le texte a subi plusieurs modifications pendant la période de l'écriture. En revanche, au final, le schéma narratif reste celui que nous avons abordé précédemment (voir Annexe VII et livre *L'anniversaire de Mark*). Comme prévu, nous avons introduit une succession de nouvelles situations conduisant chacune à un nouvel événement perturbateur. Pour rendre le schéma narratif plus explicite pour les jeunes, nous avons utilisé le support du livre et les illustrations pour marquer chaque nouvelle étape. Ainsi, chaque étape se tient sur une double-page et est décrite par une page de texte et une page d'illustration.

La situation initiale s'étale sur deux double-pages (p 1 à 4) et utilise un vocabulaire simple pour laisser au jeune le temps de s'imprégner du contexte.

Le premier élément perturbateur est décrit sur une double-page (p 5-6). Ce qui crée une rupture. Par la suite, chaque nouvelle situation et l'élément perturbateur qui en découle sont décrits sur une double-page (p 7 à 16). Chaque situation est liée à l'apparition d'un nouveau personnage. Comme prévu, dans l'ordre chronologique, Mark rencontre : son frère, ses parents, sa grand-mère, son grand-père, ses amis. Cela se passe toujours de la même manière. La situation débute par l'énonciation du but poursuivi par Mark (en lien avec ce qu'il entend, voit ou pense) (exemple : « *Mark veut jouer au football.* » (p 15)) et se prolonge par l'action menée par ce dernier (exemple : « *Mark téléphone à son ami Jules.* » (p 15)). L'enchaînement se termine par un élément perturbateur (exemple : « *Jules dit : Non, je ne peux pas jouer au football.* » (p15)). Ainsi, une certaine répétition est instaurée. Cela apporte plus de confort au jeune et lui permet d'anticiper mais aussi d'être dans l'attente du nouvel événement perturbateur.

L'interruption de cette suite d'obstacles est marquée par l'apparition des péripéties. Afin de marquer une coupure, la réaction interne de Mark est décrite sur une nouvelle double-page (p 17-18). Le but est énoncé sur la double-page suivante qui supporte également la première tentative (p 19-20). La deuxième étant sur la double-page suivante (p 21-22). Les tentatives suivent la même structure que les péripéties. Le jeune retrouve ainsi une structure qu'il connaît.

Enfin, de façon logique, la résolution est sur la dernière double-page (p 23-24).

Compte-tenu du fait que les étapes du schéma narratif sont matérialisées par les doubles-pages du livre, le texte est donc à mettre en relation directe avec les illustrations.

6.2 Aspects extralinguistiques

6.2.1 Illustrations

Disposées sur la page en regard du texte correspondant, les illustrations suivent elles aussi le découpage du texte que nous avons évoqué (voir livre *L'anniversaire de Mark*). Elles permettent d'autant plus de repérer les étapes du schéma narratif qu'elles valorisent l'instant (Prince, 2009). Elles permettent de créer une image mentale pour chaque étape.

Pour renforcer cet effet mais aussi pour conforter le jeune dans sa lecture, nous avons évoqué le souhait que le texte et l'image expriment tous deux l'information principale.

Afin de vérifier si cela est effectivement le cas, il nous faut étudier les rapports qu'ils entretiennent. Nous identifions l'image comme l'instance narrative prioritaire puisqu'il est probable que le lecteur porte d'abord son attention sur elle. On note alors que les deux instances narratives entretiennent généralement un rapport de redondance, c'est-à-dire qu'elles renvoient au même récit et que leurs contenus se superposent totalement ou partiellement. Le texte a en plus une fonction complétive par rapport à l'image. En effet, il ajoute des informations. Il permet notamment de décrire les buts poursuivis par Mark, ses pensées et les dialogues qu'il peut avoir avec les personnages secondaires et qu'il n'est pas possible de transmettre par l'illustration. Parallèlement, l'image a une fonction de sélection, elle met en exergue l'information capitale du texte (généralement, l'introduction d'un nouveau personnage dans l'histoire, les actions de Mark et son état affectif).

Cependant sur les double-pages 7-8, 9-10 et 15-16 (mettant respectivement en scène Mark devant la porte de Tom, dans la cuisine avec ses parents et au téléphone avec ses amis), texte et image entretiennent plutôt un rapport de collaboration ou de complémentarité. Si une

grande partie du contenu des deux instances se superpose, une signification supplémentaire émerge de la mise en relation du texte et de l'image. Ainsi, lorsque Mark est devant la porte de Tom, on comprend que celle-ci est fermée car Tom fait des banderoles. Sur l'illustration suivante, on voit le gâteau préparé par les parents. Lorsque Mark téléphone, on comprend que la musique entendue par Mark est jouée par ses amis. Sur ces trois double-pages, l'image a toujours une fonction de sélection et le texte une fonction complétive mais l'image a en plus une fonction de révélation. Elle ajoute du sens. Le rapport de collaboration demande un certain travail au lecteur. Cependant, on peut noter que ce rapport concerne les illustrations sur lesquelles un élément est caché à Mark. Ainsi, si le texte nous donne les mêmes informations qu'à Mark, l'image donne une petite avance au lecteur, un indice supplémentaire. Cela peut être agréable, le lecteur se sent alors dans la confiance, il peut repérer des éléments dont le personnage principal n'a pas connaissance. Cela permet aussi d'entretenir le suspense. La double-page 11-12 (sur laquelle Mark ouvre la porte à sa grand-mère) opère le même type d'effet. Cependant, l'image n'a pas réellement fonction de révélation puisque le lecteur ne voit pas ce qui est caché sous la robe de la grand-mère. De même, sur la double-page 13-14, on aperçoit l'appareil photo du grand-père mais ce dernier semble photographier le jardin.

Finalement, cette analyse nous conforte dans le fait que l'information principale est bien exprimée par le texte et l'image. Cela nous permet aussi de savoir quelles doubles-pages demanderont un travail plus important au jeune. Et par conséquent, à quel moment de l'histoire, l'adulte devra être particulièrement vigilant.

6.2.2 Objet-livre

Comme nous l'avons énoncé, la mise en page du texte et celle des images ont été réalisées simultanément par l'illustrateur. Ainsi, une texture de fond commune aux images et au texte a été utilisée et les pictogrammes ont été colorisés en bleu foncé afin de rappeler le bleu des illustrations (voir *L'anniversaire de Mark*).

De plus, différentes cartes accompagnent le livre :

- Les cartes-personnages sont au nombre de sept (Mark, Tom, le père, la mère, la grand-mère, le grand-père, Jules). Elles représentent les protagonistes de l'histoire, de face, sur fond blanc. Le pictogramme correspondant à chaque personnage est incrusté sur l'image.

- Les cartes-illustrations reproduisent les illustrations au même format que les cartes personnages.
 - Une partie des cartes-pictogrammes représente les lieux et les personnages, ainsi que des notions abordées dans l'histoire (ouvrir/fermé, les émotions) sous forme de pictogrammes. L'autre partie permet une dénomination d'objets représentés sur les illustrations.
- Toutes ces cartes (personnages, illustrations et pictogrammes) pourront être manipulées par le jeune et par l'adulte pendant la lecture. Elles seront également utiles après la lecture pour un éventuel travail sur le lexique et la narration.

7. Travail du lexique et de la narration

7.1 Remarques générales

En effet, au-delà de la lecture du livre, nous souhaitons que *L'anniversaire de Mark* soit aussi un support à un travail sur le lexique et sur la narration. Dans ce but, nous avons créé un livret de conseils et d'idées concrètes à mettre en place à partir du livre (voir *L'anniversaire de Mark. Conseils & Idées...*). Pour élaborer ces conseils, nous nous sommes notamment inspirés de ceux du centre Hanen (Sussman, 2006) à l'intention des parents d'enfants avec autisme ou ayant des difficultés de communication. De la même façon, les conseils que nous avons rédigés s'adressent aux parents (ou à toute personne accompagnant le jeune dans sa lecture du livre).

Que ce soit pour le travail du lexique ou pour celui de la narration, nous avons subdivisé les conseils en trois parties : avant, pendant et après la lecture. Les conseils « avant la lecture » aident l'adulte à préparer la lecture partagée. Les conseils « pendant la lecture » concernent l'interaction qui découle de la situation de lecture partagée : ils donnent des pistes pour guider le jeune et pour réagir à ce qu'il dit. Les conseils « après la lecture » décrivent des activités plus dirigées. Pour la plupart, elles utilisent l'objet-livre et les différentes cartes comme support et ont pour but de travailler plus spécifiquement les aspects souhaités.

Nous terminons le livret par des conseils plus généraux.

7.2 Travail du lexique

Les conseils concernant le lexique, avant la lecture, consistent à repérer les concepts inconnus par le jeune pour pouvoir les mettre en évidence et les expliciter, pendant la lecture.

Après la lecture, nous proposons un travail plus formel aux parents. Dans un premier temps, il s'agit d'un travail sur le lexique présent dans le texte, organisé autour de thèmes (les membres de la famille, les pièces de la maison, la notion ouvrir/ouvert en opposition à la notion fermer/fermé, les émotions). Pour la majorité des thèmes, nous proposons d'abord un travail d'association des signes et/ou pictogrammes avec les illustrations du livre puis pour généraliser la signification des concepts, nous présentons une activité similaire appliquée au contexte environnant du jeune. De plus, cela permet au jeune de réentendre régulièrement les nouveaux concepts et ainsi de mieux les mémoriser et se les approprier.

Après ce travail sur le lexique du texte, nous proposons aux accompagnateurs un travail autour de questions (« où ? », « qui ? », « quoi/qu'est-ce que c'est ? »). Ces questions ne sont pas présentes dans le texte mais amènent le jeune à énoncer, dans sa réponse, un élément présent dans le texte et sur l'illustration. La réponse attendue fait généralement référence à des concepts travaillés pendant les activités décrites précédemment (à la question « où ? », la réponse attendue est une pièce de la maison ; à la question « qui ? », la réponse attendue est un personnage). La question « quoi/qu'est-ce que c'est ? » permet d'élargir davantage le travail sur le lexique puisque la réponse attendue ne se cantonne pas au texte mais peut concerner une information uniquement présente sur l'illustration (exemple, sur la première double-page : la question « Qu'est-ce que c'est ? » est posée en pointant le lit sur l'image, c'est-à-dire un élément présent dans l'image mais non mentionné pendant la lecture du texte). Durant le travail sur la narration, il est indispensable que le jeune comprenne ces questions mais aussi le vocabulaire déjà évoqué. Ainsi, le travail du lexique est aussi un travail préparatoire à celui de la narration.

7.3 Travail de la narration

7.3.1 Aider le jeune à s'approprier le travail narratif pendant la lecture faite par l'adulte

Pour que le jeune puisse, a posteriori, faire un récit de l'histoire, il faut qu'il comprenne non seulement les concepts utilisés mais aussi l'intrigue. Ce travail préparatoire à la narration se réalise pendant la lecture de l'histoire, avec l'aide de l'adulte.

Comme nous l'avions évoqué chez les enfants au développement typique, le travail narratif peut être organisé autour de deux grands axes : les aspects pragmatiques (en lien avec la cohérence du récit) et les aspects structuraux du langage (en lien avec la cohésion narrative) (Bernicot, 2003). C'est donc autour de ces axes que nous avons proposé un travail.

Aspects pragmatiques et cohérence du récit

Nous suggérons, à l'adulte, des conseils afin d'aider le jeune à atteindre les objectifs suivants (sauf pour les évaluations sociales, où les conseils concernent directement l'adulte):

- suivre le schéma canonique du récit : distinguer les détails des éléments importants, relier chronologiquement les épisodes du schéma narratif
- repérer le système de personnages : repérer chaque personnage, distinguer les personnages secondaires du personnage principal
- maintenir le thème central
- évaluations sociales: susciter l'attention du jeune tout au long du récit, traduire les états affectifs des personnages.

Les conseils donnés consistent le plus souvent en des questions-type à poser au jeune, des actions à effectuer (notamment l'utilisation des cartes, le pointage sur le livre, etc.). De plus, nous attirons l'attention de l'adulte sur les illustrations révélant un indice annonciateur de l'anniversaire surprise.

La réalisation de ces objectifs permet donc, d'une part, que le jeune comprenne l'intrigue de l'histoire et d'autre part, que son attention soit attirée sur des éléments qu'il pourra réutiliser lors d'une éventuelle narration.

Aspects structuraux et cohésion narrative

De plus, au vu des difficultés langagières des jeunes avec déficience intellectuelle, il est probable que le jeune rencontre des difficultés en lien avec les aspects structuraux de la langue (morphologie, syntaxe et lexique) lors des échanges conversationnels. Dans ce cas, nous conseillons avant tout aux parents de reprendre les propos du jeune et éventuellement de les compléter afin de lui donner un modèle juste tout en lui montrant que l'on accorde de la valeur à ses propos. Les recommandations concernant les aspects structuraux du langage sont volontairement réduites afin que le jeune n'ait pas la sensation qu'on écoute plus la façon dont il s'exprime que ce qu'il dit, le récit qu'il fait.

7.3.2 Guider le jeune dans sa propre narration

Après cette étape de préparation, nous suggérons à l'adulte d'échanger les rôles et de proposer au jeune de devenir le narrateur. Cependant, on ne peut pas lui demander d'emblée de raconter l'histoire sans aucun support. C'est pourquoi nous avons pensé à différentes activités qui permettent d'adapter le travail narratif aux capacités du jeune et de l'amener progressivement vers une narration autonome.

Raconter l'histoire à l'aide des images du livre et des cartes indices

Comme évoqué par Schelstraete (2011), pour aider le jeune dans sa narration, on peut lui proposer de raconter l'histoire à l'aide des images du livre et des cartes indices (qui sont, dans notre livre, des cartes-personnages). Ce type d'activités, basé sur les illustrations, oblige le jeune à avoir une lecture plus fine de l'image. Cela permet également de développer ses capacités de représentation et de logique (Léon, 2004). Si le travail narratif est réalisé par le jeune, l'adulte est toujours présent pour le guider, le réorienter. Pour cela, nous donnons des exemples de questions à poser au jeune et d'actions à effectuer (aider dans le choix de la carte-personnage, donner un modèle, etc.).

De même que pendant la lecture partagée, il convient de s'assurer que le jeune repère et respecte les aspects pragmatiques du récit. Les mêmes objectifs que précédemment sont repris mais les conseils sont appliqués à la situation de narration faite par le jeune. Par rapport aux évaluations sociales, on ne demande pas au jeune de devenir un véritable conteur et de susciter l'attention de l'adulte mais nous orientons davantage le travail sur la nécessité qu'il traduise les états affectifs des personnages.

Concernant les aspects structuraux, nous redonnons les mêmes conseils que précédemment.

Retrouver l'ordre chronologique de l'histoire

Afin de se détacher progressivement de l'objet-livre, nous proposons à l'adulte de ne garder que les cartes-illustrations et de demander au jeune de retrouver l'ordre chronologique de l'histoire. En effet, jusqu'ici le jeune n'avait pas à faire cette démarche puisque les pages du livre exposaient le récit de façon chronologique. Or, pour faire une narration autonome, il faut pouvoir retrouver la chronologie du récit. Cette activité fait appel à la mémoire et risque de poser des difficultés au jeune. L'adulte doit donc être présent pour un étayage adapté. Une fois l'ordre chronologique établi, une narration est proposée à partir des images.

Demander au jeune de raconter l'histoire à l'aide des cartes-personnages uniquement

Si le jeune se montre à l'aise, la prochaine étape consiste à ne plus utiliser le livre mais uniquement les cartes-personnages. Afin que cette étape soit réalisable, dans un premier temps, nous conseillons toutefois d'associer les cartes-personnages aux cartes-illustrations afin qu'elles soient ordonnées chronologiquement, puis de ne garder que les cartes-personnages. A nouveau, des conseils sont donnés à l'adulte pour qu'il puisse accompagner le jeune dans ce travail.

Demander au jeune de raconter l'histoire sans support

Enfin, nous terminons en proposant un récit, sans aucun support mais toujours avec la présence de l'adulte, qui pourra progressivement diminuer les aides.

En suivant ces étapes, nous espérons consolider les apprentissages permis par le livre. Malgré sa disparition progressive, il reste le support de base de ce travail. Il transmet un récit et favorise l'échange lors d'un moment de plaisir partagé, motivant pour le jeune. En diminuant progressivement la présence du livre, paradoxalement, on permet au jeune de mieux s'approprier la structure du récit, de pouvoir réaliser des anticipations lors des lectures suivantes. Nous espérons également que ces apprentissages puissent être transférés à d'autres lectures et à des situations plus générales.

DISCUSSION et CONCLUSION

Des recherches théoriques nous ont permis de souligner les nombreux apports que pouvait avoir la littérature de jeunesse chez les enfants au développement typique. Parallèlement à cela, nous avons rappelé que les difficultés langagières rencontrées par les enfants avec déficience intellectuelle limitent leur accès aux ouvrages de jeunesse, alors même que ce type d'activité leur serait profitable.

Suite à ces observations, nous souhaitons réaliser un livre répondant aux besoins particuliers des jeunes avec déficience intellectuelle. Ce livre devait être facile à lire et à comprendre. Pour cela, nous devons être attentif au moyen de communication et au niveau langagier (lexique, syntaxe, structure du récit) employés. Nous pensions également

accompagner le texte d'illustrations. En outre, nous souhaitons que les thèmes évoqués correspondent à leurs préoccupations. D'autre part, la création du livre devait servir de base à un travail sur le plan du lexique et de la narration. Pour cela, nous envisagions l'élaboration d'un livret de conseils, adressé aux parents.

Pour remplir ces objectifs, nous avons choisi de transmettre l'histoire par un moyen de communication alternatif et augmenté, multimodal, que les jeunes emploient dans leur vie quotidienne : le Makaton (signes et pictogrammes). Nous avons également aménagé le texte de l'histoire afin qu'il corresponde au mieux à leur niveau de langage et de compréhension. Nous avons utilisé autant de concepts connus que possible, privilégié des phrases courtes, affirmatives et simples. Le récit a été construit à partir d'une structure canonique, habituellement utilisée dans notre culture. De plus, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux parents et aux éducateurs des jeunes afin de déterminer leurs centres d'intérêt. Nous avons utilisé les réponses pour déterminer les thèmes de l'histoire. Une fois le texte écrit, des illustrations ont été réalisées par un illustrateur professionnel. Ainsi, la narration est portée à la fois par le texte et les images, mises en relation sur chaque double-page du livre.

Il s'agit maintenant de nous questionner sur les éventuelles limites de notre travail. Les premières qui nous viennent à l'esprit sont en rapport avec la méthodologie employée pour les évaluations préalables à la création du livre. Ces dernières déterminaient les concepts connus et inconnus des jeunes et dressaient, à l'aide d'un questionnaire, un panorama de leurs centres d'intérêt. Concernant l'évaluation du vocabulaire, comme nous l'avons déjà évoqué, nous n'avons pas pu la réaliser directement auprès des jeunes, par manque de temps. Elle a été effectuée selon l'appréciation de l'orthophoniste de l'IME. Pour la plupart des jeunes, il s'agit de la professionnelle qui leur a enseigné les concepts Makaton qu'ils connaissent et son estimation est donc jugée précise. De plus, cette évaluation était nécessaire. Elle nous a permis d'avoir un premier aperçu des concepts que nous pourrions utiliser, de vérifier que les jeunes comprenaient les concepts en lien avec les thèmes que nous souhaitons traiter et nous avons pu nous y référer tout au long de l'écriture du texte. Cependant, il est possible qu'un certain décalage existe entre cette évaluation et la réalité. Nous aurions pu la compléter par une évaluation formelle de la compréhension en signes, en pictogrammes et dans une condition multimodale, des concepts utilisés dans l'histoire, après l'écriture du texte. Cela nous aurait aidés à déterminer de façon plus précise les concepts devant faire l'objet d'un enseignement.

Nous pouvons également émettre certaines réserves quant à la constitution du questionnaire d'appréciation des centres d'intérêt des jeunes. En effet, en proposant des réponses à sérier, nous avons dû opérer une sélection préalable par rapport à la multitude de thèmes possibles. Si nous avons essayé d'adapter ces choix aux jeunes, nous réalisons a posteriori que d'autres thèmes auraient pu être abordés. Nous pensons notamment à des thèmes en accord avec les préoccupations d'adolescents tels que les sentiments amoureux, qui prennent une part importante dans la vie des jeunes concernés. En outre, pour la plupart des jeunes, le questionnaire a été rempli par leurs parents ou par leurs éducateurs. Nous avons d'ailleurs vu que leurs réponses ne concordaient pas toujours. Il est donc probable que si les jeunes avaient donné leur avis directement, il aurait été différent et complémentaire. Cependant, il paraît difficile de concilier à la fois un nombre de propositions plus important et un mode de réponse accessible.

D'autre part, des critiques pourraient certainement être formulées quant au niveau langagier utilisé (vocabulaire, syntaxe, schéma narratif) pour l'écriture de l'histoire. Tout au long de la création, nous nous sommes basés sur nos recherches théoriques, les évaluations réalisées et notre connaissance des jeunes pour adapter le texte et le rendre compréhensible. Cela explique que nous ayons privilégié l'utilisation de concepts connus, de phrases simples et d'une structure canonique. Cependant, nous souhaitons aussi que l'histoire soit suffisamment complexe pour constituer une source d'enrichissement. Ainsi, nous avons introduit des concepts inconnus, des phrases négatives, une variation dans la structure du récit et un rapport de collaboration entre le texte et l'image pour certaines double-pages. Mais quelques-uns de ces aspects sont peut-être trop ardues pour certains jeunes qui risquent de ne pas saisir toutes les nuances de l'histoire. Compte-tenu de la disparité de compréhension entre les jeunes, il est difficile d'évaluer la portée de ces critiques. De plus, notre premier objectif était la création du livre. Nous ne l'avons pas soumis aux jeunes et aux personnes les accompagnant dans la lecture. Nous ne pouvons donc pas nous baser sur les réactions des jeunes lors de la lecture, ni sur les éventuels retours des parents et professionnels pour savoir si les aspects que nous venons d'évoquer constituent vraiment une difficulté pour certains jeunes. Pour le moment, nous ne pouvons donc pas savoir si nous avons opéré les bons aménagements. Cette difficulté nous apparaît d'ailleurs indissociable de la création de supports adaptés à des jeunes avec déficience intellectuelle. Des réajustements sont constamment nécessaires pour qu'ils conviennent aux besoins singuliers d'un jeune précis. Or, ils ne peuvent être réalisés que lors de la présentation des supports au jeune en question. C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous insistons sur la présence de l'adulte, pendant la

lecture : parce qu'il pourra procéder aux adaptations nécessaires que nous ne pouvons pas réaliser nous-mêmes.

Jusqu'ici, nous avons peu abordé le livret de conseils et d'idées adressé à l'entourage des jeunes. En effet, s'il est également important, il se base sur le livre et le complète. Parce qu'il s'adresse à l'entourage des jeunes, sa conception n'a pas nécessité d'adaptations du niveau langagier. Par ailleurs, pour l'élaborer, nous avons pris en compte le fait que tous les jeunes n'avaient pas besoin des mêmes aménagements. Ainsi, nous présentons des activités variées autour du lexique et de la narration, nécessitant divers niveaux de compétence langagière. Les activités sont généralement présentées par étapes. De plus, aussi souvent que possible, nous avons proposé une réponse en signes, en pictogrammes ou à l'aide du langage oral. Ainsi, l'utilisation qui en sera faite sera différente pour chaque jeune et de ce fait, devrait être adaptée à chacun.

En revanche, nous n'avons traité que deux domaines de la langue : le lexique et la narration. En aborder d'autres aurait été certainement utile et bénéfique. Il aurait été particulièrement intéressant de développer des conseils pour accompagner le jeune vers une lecture autonome de l'histoire en pictogrammes. Cela mériterait donc d'être approfondi même s'il est déjà possible que ce travail soit réalisé spontanément par le jeune ou accompagné par l'adulte. D'autre part, il est envisagé de rajouter les graphismes des signes utilisés dans l'histoire. Les personnes accompagnant la lecture pourraient aisément s'y référer et cela faciliterait le travail de préparation en amont de la lecture.

Après la création de ces supports, il serait donc intéressant de les mettre en place auprès des jeunes et de leur entourage afin de répondre à nos divers questionnements et de réfléchir à d'éventuelles améliorations. Nous avons prévu de présenter *L'anniversaire de Mark* aux jeunes avec lesquels nous avons travaillé cette année. Toutefois, il s'agira avant tout d'un moment de plaisir partagé qui ne nous permettra pas de répondre à toutes ces interrogations. Cela demanderait davantage de temps. Concernant les aspects langagiers, une évaluation du vocabulaire utilisé dans le livre pourrait être réalisée avant la lecture du livre et après celle-ci (avec et sans observation des conseils du livret). Cela permettrait de savoir si le livre *L'anniversaire de Mark* participe à l'enrichissement du stock lexical des jeunes. Afin de savoir si les différents outils constituent des supports de travail satisfaisants sur le plan de la narration, on pourrait également demander aux jeunes de produire un récit à partir du livre immédiatement après la lecture et après la réalisation des activités proposées. Par ailleurs,

nous avons créé le matériel de façon à ce que l'histoire puisse être traduite à la fois en signes, par l'adulte, et en pictogrammes, par le texte. Cependant, il serait intéressant de vérifier si cette condition multimodale est effectivement la plus profitable aux jeunes par rapport à l'utilisation isolée des signes ou des pictogrammes.

C` nclusi` n

Au final, le livre créé nous semble déjà constituer une base offrant aux jeunes avec déficience intellectuelle, utilisateurs du Makaton, un accès à la littérature. De plus, le livret de conseils permet à l'entourage d'ajuster et d'optimiser la lecture, afin que le jeune en tire le plus de bénéfices possible, notamment sur le plan du lexique et de la narration. Nous avons essayé de faire du livre et du livret de conseils des supports riches qui soient d'ores et déjà exploitables par les parents mais également par les orthophonistes travaillant auprès de ces jeunes. De plus, la traduction du texte en pictogrammes pourrait rendre possible une lecture autonome.

Ce travail nous a permis de faire un état des lieux des difficultés, des capacités et des besoins des jeunes avec déficience intellectuelle, notamment de la nécessité d'utiliser le moyen de communication privilégié par les jeunes, non seulement pour communiquer, mais pour tout travail avec eux. Cela donne également des pistes quant aux aménagements à opérer pour l'adaptation ou la création d'ouvrages de jeunesse s'adressant aux enfants avec déficience intellectuelle.

La réalisation de ce mémoire a été motivée par l'observation du peu d'ouvrages de jeunesse adaptés à ces jeunes. La démarche que nous avons engagée nous incite à poursuivre notre travail en peaufinant l'ouvrage créé et éventuellement en en créant d'autres. Cependant, nous réalisons que la littérature de jeunesse n'est pas le seul domaine auquel les personnes avec déficience intellectuelle n'ont pas accès (brochures, sites internet, etc.), faute d'adaptations. Pourtant, comme le soulignent les règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre (Inclusion Europe, s.d.), tous les documents devraient leur être accessibles afin de ne pas compromettre leurs possibilités d'apprentissage et de participation à la vie sociale.

BIBLIOGRAPHIE

- AAD Makaton. *Makaton : Programme d'aide à la communication et au langage*. [En ligne]. <http://www.makaton.fr/>. Consulté le 5 mars 2013.
- AAD Makaton (Ed) (2003). *Vocabulaire de Base : Pictogrammes* (The Makaton Vocabulary Development Project). [CD]. La Roche sur Yon : AAD Makaton.
- AAD Makaton (Ed) (2004). Manuel des participants, 2, module 3 (The Makaton Vocabulary Development Project). La Roche sur Yon : AAD Makaton.
- AAD Makaton (Ed) (2004). Manuel des participants, 5, module 6 (The Makaton Vocabulary Development Project). La Roche sur Yon : AAD Makaton.
- Adam, J-M. (1996). Le récit, 6^{ème} édition. *Que sais-je ?* Paris : P.U.F.
- Aguado, G. & Narbona, J. (2007). Langage et déficience mentale. In C. Chevrie-Muller & J. Narbona (Eds.), *Le langage de l'enfant, Aspects normaux et pathologiques, 3^{ème} édition* (517-533). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- American Psychiatric Association (2003). *DSM-IV-TR, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4^{ème} édition* (J.D. Guelfi, Trad.). Issy-les-Moulineaux : Masson. (Edition originale, 2000).
- Armand, A. (2002). De l'école au collège, construction de compétences de lecteur. In Zoughebi, H. (Ed.), *La littérature dès l'alphabet : pour une première culture littéraire et artistique à l'école primaire* (158-166). Paris : Gallimard Jeunesse.
- Basil, C. & Reyes, S. (2003). Acquisition of literacy skills by children with severe disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 19, 27-48.
- Batista, A. & Le Normand, M-T. (2010). Gestes, verbalisations et combinaisons bimodales dans les productions d'enfants français âgés de 18 mois à 4 ans et demi. *Lidil*, 42, 55-75.
- Baudier, A., Fontaine, A-M. & Pecheux, M-G. (1997). Etayage maternel de l'attention dans une situation de lecture à des enfants de 1 à 3 ans. *Enfance*, 50, 229-245.
- Bernicot, J. & al. (2003). La narration chez les enfants atteints du syndrome de Williams : aspects structuraux et pragmatiques, *Enfance*, 55, 265-281.
- Bosseau, A. & Canut, E. (2010). Le livre : un apport pour l'apprentissage (p 33). In A. Bosseau & E. Canut (Eds), *Elle/il apprend à parler... Comment l'aider ?*, 33. [En ligne], 74 p. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/43/53/PDF/1Manuel2010.pdf>. Consulté le 5 mars 2013.
- Brin, F., Courrier, C., Lederle E. & Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie, deuxième édition*. Isbergues : Orthoédition.

- Carbone, M-P. (2007). *Des livres illustrés pour apprendre à penser et à parler avant d'apprendre à écrire puis à lire*. [En ligne]. 15 p. <http://www.greps.asso.fr/Files/Other/Livres%20illustrés.pdf>. Consulté le 5 mars 2013.
- Catach N. (1986 / 2005). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, Paris : Armand Colin.
- Cèbe, S. & Paour, J-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177, 41-53.
- Chartier, A-M. (2005), L'enfant, l'école et la lecture. Les enjeux d'un apprentissage, *Le Débat*, 135, 194-220.
- Chelebourg, C. & Marcoin, F. (2007). *La littérature de jeunesse*. Paris: Armand colin.
- Charron, A., Bouchard, C. & Cantin G. (2009). *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Clément, J. (1998). Du livre au texte : les implications intellectuelles de l'édition électronique. *Sciences et techniques éducatives*, 5, 401-409.
- Cndp (s.d.). *Méthodes analytiques de Propp, Greimans, Brémond*. [En ligne]. <http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/themadoc/occitan/occitan-conte/methodes-analytiques.htm>. Consulté le 1er mai 2013.
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologie : comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Paris : Bréal.
- Decourchelle, D. (1994). Surdité, langage et identité. La nouvelle donne des jeunes générations, *Sciences Sociales et Santé*, 12, 101-128.
- Ecalle, J. & Magnan A. (2002). *L'apprentissage de la lecture, Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin.
- Ecalle, J. & Magnan A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod.
- Faure, M-F., (2011), Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 19-26.
- Favart, M. (2005). Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte, *Psychologie Française*, 50, 305-322.
- Favre, B. (réal.) (2007). *Aux origines du langage*. Paris : Crescendo Films. [Film documentaire], 51 min, st reo.
- Foreman, P. & Crews, G. (1998). Using augmentative communication with infants and young children with down syndrom. *Down syndrom research and practice*, 5, 16-25.
- Franc, S. (2001). *La communication augmentée: principes, un système original, le programme Makaton*. [En ligne]. http://www.makaton.fr/data/Bibliographie/la_communication_augmentee__un_systeme_original.pdf. Consulté le 14 mai 2013
- Giasson, J. (2007). *La lecture : de la théorie à la pratique*, 3^{ me} édition. Bruxelles : De Boeck.

- Girard, S. & Perrin, A. (2008). Entrer dans les codes de l'écrit. Paris : Editions Retz . p 5-11
- Guidetti, M. (1987). Gestualité symbolique, langage et adaptation chez l'enfant d'école maternelle. *Enfance*, 40, 289-290.
- Gyselinck, V. (1996). Illustrations et modèles mentaux dans la compréhension de textes. *L'année psychologique*, 96, 495-516.
- Hugh-Jones, S., Diemberger, H. (2012). L'objet livre. *Terrain*. 59, 4-17
- Hurd, A. (1995). The influence of signing on adult/child interaction in a teaching context. *Child Language Teaching and Therapy*, 11, 319-330.
- Inclusion Europe (s.d.). *L'information pour tous : règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*. [En ligne]. <http://www.visapourlenet.be/docs/falc.pdf>. Consulté le 7 mai 2013.
- Inglin-Routisseau. M-H (2005). Aux portes du récit : quelques observations sur l'entrée du tout-petit dans la narration. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 83-90.
- La chenal, M. (2007). « Parents et professionnels: partenaires dans la communication de l'enfant ». In *Troubles de la communication dans les handicaps. Evaluation, remédiation, accompagnement : Colloque de l'APF* (Paris : 24-26 janvier 2007). Paris : Palais de l'UNESCO.
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Hachette Education : Paris.
- Letourneux, M. (2009). Littérature de jeunesse et culture médiatique. In N. Prince (Ed.), *La littérature de jeunesse en question(s)* (185-219). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Maillart, C. (2011). Compétences langagières et communicatives des enfants présentant une déficience intellectuelle. *La déficience intellectuelle au défi du progrès des neurosciences : Colloque de L'Apei L'envol du Mantois*. (Paris: 14-15 avril 2011). Paris.
- Martinet A. & Martinet J. (1980). *Dictionnaire de l'orthographe. Alfontic*. Paris : SELAF.
- Observatoire National de la Lecture (2003). *Livres et apprentissages à l'école*. Paris : Hachette Education.
- Observatoire National de la Lecture (s.d.). *Le système des personnages*. [En ligne]. http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/entreesdidactiques/systeme_personnages/final_document_view. Consulté le 13 avril 2013.
- Ontario, Education en Ontario, Rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4^{ème} à la 6^{ème} année (2004). *La littératie au service de l'apprentissage*. Education en Ontario, 161 p.
- Organisation Mondiale de la Santé (2001). *Classification multi-axiale des troubles psychiatriques chez l'enfant et l'adolescent : classification CIM-10 des troubles mentaux et des troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Masson.

- Peytard, J. (1990). Evaluation sociale dans les thèses de Mikhaïl Bakhtine et représentations de la langue. *Langue française*, 85, 6-21.
- Préneron, C. & Lambert-Kugler, M. (2010). Illustrations d'une approche linguistique des troubles du langage oral et de la communication chez l'enfant. *Enfances & Psy*, 47, 95-106.
- Prince, N. (2009). *La littérature de jeunesse en question(s)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rabain-Jamin, J. (2006). L'émergence de la narration chez les enfants wolof (Sénégal). *Enfance*, 58, 178-190.
- Raymond, G. (1976). Communication et Codages, d'A. Bentolila, C. Durand, M-T. Gauthier. *Communication et langage*, 30, 124-125.
- Rondal, J. (1985). *Langage et communication chez les handicapés mentaux*. Bruxelles : Mardaga.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J. & Couture, C. (1998). Emergent Literacy and Intellectual Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 21, 267-281.
- Saint-Pierre, J. (2012). Le moment du conte en famille au Québec : une pratique rituelle. *Recherches familiales*, 9, 71-81.
- Schelstraete, M-A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant. Interventions et indications cliniques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Smith, L. & Durkin, K. (1986). Picture-book reading with a child with severe learning disability: a case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 2, 301-318.
- Sussman, F. (2006). *TalkAbility Guidebook - People skills for verbal children on the autism spectrum – A guide for parents*, Toronto : The Hanen Center.
- Vachon, J. (s.d.). *Etude comparative de trois méthodes d'enseignement de la lecture*. [En ligne]. 11 p. mje.mcgill.ca/article/download/6832/4774. Consulté le 13 avril 2013.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : l'Atelier du Poisson Soluble.
- Vandernoot, P., (Ed) (2006). « Makaton : la communication pour tous » (Walker, M.). In *La communication au quotidien. « Tu parles, moi aussi ... ! » Handicaps de communication : Alternatives : 8^{ème} conférence de l'Association Isaac-Francophone* (Dijon : 16-18 février 2006). Dijon : Université de Bourgogne.
- Van der Schuit, M., Segers, E., Van Balkom, H. & Verhoeven, L. (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1884–1894.
- Walker, M. & Grove, N. (s.d.). Le Vocabulaire Makaton : Les signes et les Pictogrammes comme Instruments de Développement de la Communication. *Manuel des Participants, 1*. La Roche sur Yon : AAD Makaton.

Littérature de jeunesse :

Ami-ami. (s.d.). [En ligne]. S.l. : AAD Makaton. http://www.makaton.fr/data/Histoires/Ami_Ami.pdf. Consulté le 2 mai 2013.

Courtin, T. (1999). *T'choupi fête son anniversaire*. Paris: Nathan.

Courtin, T. (2000). *T'choupi a perdu Doudou*. Paris : Nathan.

Courtin, T. (2005). *T'choupi a peur des chiens*. Paris: Nathan.

Courtin, T. (2012). *T'choupi dans sa maison*. Paris : Nathan.

Courtin, T. (1997). *T'choupi est en colère*. Paris: Nathan.

Boucle d'Or (s.d.). [En ligne]. S.l. : AAD Makaton. http://www.makaton.fr/data/Histoires/Boucle_d-or.pdf. Consulté le 5 mars 2013.

Boucle d'Or et les Trois Ours. (2006). Paris :Nathan.

De Saint Mars, D. (1992-2013). *Max et Lili*. Coppet: Calligram.

Franke, S. (s.d.). *T'choupi a peur des chiens*. [En ligne]. S.l. : AAD Makaton. http://www.makaton.fr/data/Histoires/Tchoupi_a_peur_des_chiens.pdf. Consulté le 5 mars 2013.

Geyselinck, C. (s.d.). *T'choupi dans sa maison*. [En ligne]. S.l. : AAD Makaton. <http://www.makaton.fr/data/Histoires/oudoudou.pdf>. Consulté le 5 mars 2013.

Gibout, S. & Lucchesi, O. (s.d.). *Les 4 amis*. [En ligne]. S.l. : AAD Makaton. http://www.makaton.fr/data/Histoires/LES_4_Amis_-_21_pages.pdf. Consulté le 5 mars 2013.

Hallyg, N. (s.d.). *T'choupi est en colère*. [En ligne]. S.l. : AAD Makaton. http://www.makaton.fr/data/Histoires/Tchoupi_est_en_colere.pdf. Consulté le 5 mars 2013.

Langlois, A. (s.d.). *Zoé*. [En ligne]. S.l. : AAD Makaton. <http://www.makaton.fr/data/Histoires/Zoe.pdf>. Consulté le 5 mars 2013.

Le Clerc, M. (s.d.). *La maison de Ploum*. [En ligne]. S.l. : AAD Makaton. http://www.makaton.fr/data/Histoires/Histoire_de_Ploum.pdf. Consulté le 5 mars 2013.

Les musiciens de la ville de Brême. (2006). Paris : Nathan.

Marin, L. (1991). *La maison de Ploum*. Paris : Nathan.

Mertz, F. (s.d.). *T'choupi fête son anniversaire*. [En ligne]. S.l. : AAD Makaton. http://www.makaton.fr/data/Histoires/Tchoupi_fete_son_anniversaire_sans_photo.pdf. Consulté le 5 mars 2013.

Rascal, 2002. *Ami-ami*. Paris : l'Ecole des Loisirs.

T'choupi a perdu Doudou (s.d.). [En ligne]. S.l. : AAD Makaton.
<http://www.makaton.fr/data/Histoires/tchoupiaperdoudou.pdf>. Consulté le 5 mars 2013.

Violet Gros, C. & Heloir Taleb, D. (s.d.). *Apprendre à lire avec Bidule !* [En ligne]. S.l. : AAD Makaton.
<http://www.makaton.fr/article/apprenti-lecteur.html>. Consulté le 6 avril 2013

ANNEXES

Annexe I : Le vocabulaire de base Makaton

Annexe II : Exemples de catégorisation des pictogrammes Makaton

Annexe III : Niveaux d'utilisation du programme Makaton : exemple en pictogrammes

Annexe IV : Présentation des jeunes concernés

Annexe V : Evaluation du vocabulaire des jeunes

Annexe VI : Questionnaire sur les centres d'intérêt

Annexe VII : Schéma narratif détaillé

Annexe VIII : Traduction du texte en pictogrammes

Annexe IX : Liste des concepts Makaton utilisés dans l'histoire

Annexe I : Le Vocabulaire de Base Makaton

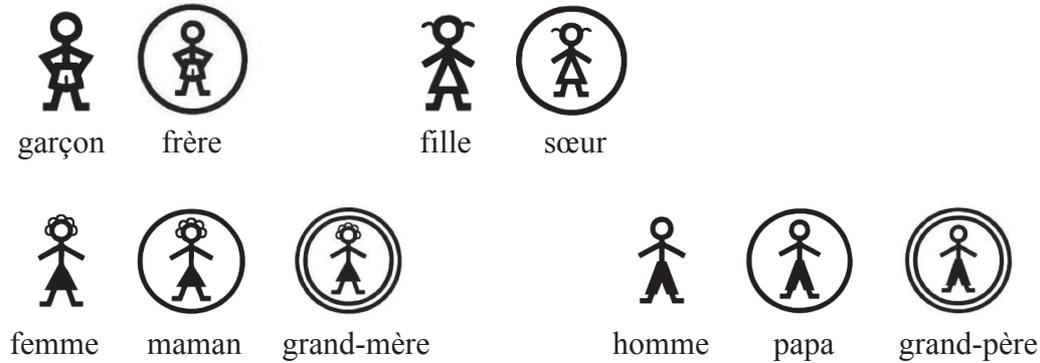
| | | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| <u>Niveau 1 :</u> | Prendre une | Lumière | Vélo | Aller dehors |
| Maman/Mère | douche/Se | /Lampe | /Bicyclette | Armoire |
| Papa/Père | doucher | Téléphone | Faire du | Crayon |
| Frère | Donner | Téléphoner | vélo/Faire de | Stylo |
| Sœur | Aller | Chauffage | la bicyclette | Papier |
| Bonbon | Partir | Chien | Faire du | Ciseaux |
| Gâteau | Venir | Chat | cheval | Découper |
| /Biscuit | Bien/Bon | Oiseau | Moto | Image |
| A manger | Mauvais/Nul | Arbre | Faire de la | Sable |
| A manger | Bon (goût) | Fleur | moto | Fil/Ficelle |
| /Repas | Sage/gentil | Couteau | Avoir | /Corde |
| Toilettes | Oui | Fourchette | Marcher | Clé |
| Lit | Non/ne | Cuillère | Courir | Boîte |
| Chaise | Pas | Couper | Donner un | Mettre/Poser |
| Table | Merci | Assiette | coup de pied | Faire |
| Maison | Bonjour | Verre | Sauter | Coudre |
| Lavabo | Au revoir | Tasse | Bêcher | Faire la |
| Baignoire | S'il te plaît | Bol | /Creuser | cuisine/Cuire |
| Douche | Ca va ? | Livre | Grimper | Faire de la |
| Voiture | D'accord | Nounours | Nager | cuisine |
| Autobus/bus | Encore | /Peluche | Tomber | /Cuisiner |
| Je/moi | | Cubes | Se raser | Cuire |
| Me/moi | <u>Niveau 2 :</u> | Poupée | Se brosser les | Chanter |
| Tu/Toi | Monsieur | Ballon | cheveux | Jouer |
| Te/Toi | /Homme | Ballon de | /Se coiffer | Savoir |
| Où | Dame/Femme | baudruche | Se brosser les | Penser |
| Quoi ? / | Garçon | Et | dents | Travailler |
| Qu'est-ce que | Fille | Chaud | Gros/Grand | Travail |
| c'est ? | Bébé | Froid | Petit | Lire |
| Ici | Pain | Propre | Mon/Ma/Mes | Ecrire |
| Là/Là-bas | Beurre | Sale | Ton/Ta/Tes | Dessiner |
| Dormir | Confiture | | Ouvrir/Ouvert | Dessin |
| Boire | Croissant | <u>Niveau 3 :</u> | Fermer/fermé | Colorier |
| Boisson/ A | Œuf | Cigarette | En haut | Peindre |
| boire | Lait | Fumer | En bas | Peinture/Tabl |
| Manger | Café | Pomme | Pardon | eau/Poster |
| Regarder | Sucre | Orange | /Excuse-moi | Enseigner |
| Voir | Chocolat | Banane | Maintenant | Construire |
| Se lever | Céréales | Jus | | Casser |
| Debout | Yaourt | Poisson | | On |
| S'asseoir/assis | Glace | Lapin | <u>Niveau 4 :</u> | Nous, on |
| Se laver | Fromage | Cheval | Maître | Vous |
| Laver | Pâtes | Vache | Maîtresse | Dans |
| / Se laver | Riz | Cochon | Patron | Sur |
| Prendre un | Eau | Mouton | Ami | Sous |
| bain | Vin | Papillon | Enfants | |
| | Porte | Bateau | Nom | <u>Niveau 5 :</u> |
| | Fenêtre | Train | Ecole | Docteur |
| | Télévision | Avion | Etre dehors | Infirmière |

| | | | | |
|---------------------------|---------------------|----------------------------|--------------------|--------------------------------------|
| Ambulance | Erreur / se tromper | Combien ça coûte ? | Chercher | <u>Niveau</u> |
| Facteur | Problème | Quel âge ? | Trouver | <u>complémentaire :</u> |
| Policier | Mais | Beaucoup | Prendre | Sourd/Problème pour entendre |
| Pompier | | Un peu/Peu | Comprendre | Aveugle/Problème pour voir |
| Eglise | <u>Niveau 6 :</u> | Heure | Se rappeler | Problème pour parler |
| Magasin | Campagne | Aujourd'hui | Anniversaire | Problème d'apprentissage |
| Supermarché | Ville | Demain | Noël | Médicament |
| Route/Chemin | Mer | Hier | Fête | Piqûre |
| /Rue | Montagne | La nuit/Une nuit | Colis/Paquet | Opération |
| Jardin/Parc | Cinéma | Le jour/Un jour | Cadeau | Malade |
| Feu | Vacances | La semaine prochaine | Photo | Vomir |
| Poste/Boîte aux lettres | Couleur | La semaine dernière | Appareil photo | Avoir mal |
| Argent | Rouge | L'année prochaine | Miroir | Fatigué |
| Sac | Bleu | La semaine dernière | Radio | Mort |
| Lettre | Vert | L'année prochaine | Journal | Appareil de surdité/appareil auditif |
| Timbre | Jaune | L'année dernière | Musique | Lunettes |
| Montre-bracelet | Noir | Autrefois/Il y a longtemps | Chaîne hi-fi | Fauteuil |
| Porter | Blanc | Quand ? | Baladeur | Roulant |
| Jeter/Lancer | Marron | Toujours | CD | Gens |
| Attraper | Orange | Tard | Magnétoscope | Soldat |
| Arrêter | Commencer | Tôt | Caméscope | Marin |
| Aider | Finir | Avant | Ordinateur | Roi |
| Aimer | Apporter | Après | Magnétophone | Reine |
| quelque chose | Demander | Le salaire | e | Fermier |
| Aimer | Parler/Dire | Acheter | Cassete vidéo | Ferme |
| quelqu'un | Ecouter | Economiser | Cassette audio | Grand-père |
| Embrasser | Entendre | Faire attention | Premier | Grand-mère |
| Vouloir | Pouvoir | Cher | Dernier | Président de la République |
| Se disputer | Oublier | Comment ? | Prochain | Semaine |
| Attendre | Choisir | Soleil | Au-dessous | Année |
| Vite | Pousser | La pluie/Il pleut | Au-dessus | Mois |
| Lent | /Grandir | Le vent | A travers | Samedi |
| /Lentement | Pareil | La neige/Il neige | Près de/A côté de | Dimanche |
| Rapide | Différent | Les étoiles | Entre | Vêtements/S'habiller |
| Contente | Nouveau | Lune | Avoir de la chance | Se déshabiller |
| Triste | /Neuf | Ciel | Avoir faim | Pull |
| Difficile | Vieux | | Avoir soif | Pyjama |
| Facile | Beau | | Inquiet | Tee-shirt |
| Mou | Elegant | | Vrai | Short/Caleçon |
| Dur | Notre/Nos | <u>Niveau 8 :</u> | Pourquoi ? | |
| Doux | Notre/Vos | Gagner | Parce que | |
| Fort | Votre/Vos | Danser | Il/Elle | |
| Lourd | Un(e) autre | Cacher | Ils/Elles | |
| Intelligent | Avec | Se cacher | Son/Sa/Ses | |
| En colère | Qui ? | | Leur/Leurs | |
| Avoir peur / être effrayé | <u>Niveau 7 :</u> | | Il y a | |
| Etre calme | Nombres de 1 à 10 | | | |
| | Combien ? | | | |

| | | | | |
|------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| Pantalon | Noms : signer | | Tomate | Couscous |
| Robe | l'initiale du | Sandwich | Thé | Poulet |
| Chapeau | nom ou une | Bière | Fruits | Poule |
| Savon | caractéristique | Saucisse | Légumes | Soupe |
| Serviette | de la personne | Saucisson | Hamburger | Cannette |
| | | Viande | Pizza | Bouteille |
| Parties du | Pièces : signer | Frites | Chips | |
| corps : | pièce + verbe | Pomme de | Salade | |
| mimées | qui caractérise | terre | Tarte | |
| | la pièce | Jambon | Farine | |

Annexe II : Exemples de catégorisation des Pictogrammes Makaton

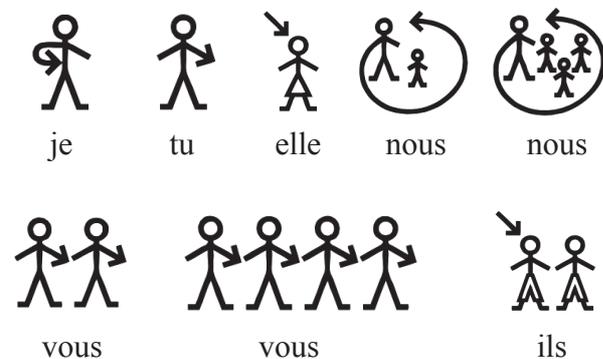
La famille : L'appartenance à la famille est indiquée par un cercle autour du pictogramme.



Le temps : Le présent est représenté par une ligne verticale. Les pictogrammes relatifs au passé sont placés à gauche de la ligne verticale. Ceux relatifs au futur sont placés à droite de la ligne verticale.



Les pronoms : Une flèche est ajoutée en bout de bras du pictogramme personnage.



(Manuel des Participants 2, module 3, formation au programme Makaton)

Annexe III : Niveaux d'utilisation du programme Makaton : exemples en pictogrammes

Utilisation fonctionnelle du pictogramme



L'homme mange une orange.

Utilisation clé du pictogramme



L'homme mange une orange.

Utilisation élaborée ou complète du pictogramme



L' homme mange une orange.

(Exemples issus du Manuel des Participants 5, module 6, formation au programme Makaton)

Annexe IV : Présentation des jeunes concernés

| | Sexe | Age | Etiologie de la déficience intellectuelle | Langage oral seul : niveau de vocabulaire | | Makaton : niveau de vocabulaire | |
|----|------|--------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|------------|---------------------------------|------------|
| | | | | réception | production | réception | production |
| G. | F | 18 ans | Trisomie 21 | 5 ans | 3 ans | 6 ans | 5 ans |
| U. | M | 17 ans | Trisomie 21 | 4 ans | 2 ans | 5 ans | 4 ans |
| O. | M | 10 ans | Trisomie 21 | 5 ans | 3 ans | 6 ans | 4 ans |
| H. | F | 12 ans | Trisomie 21 | 5 ans | 3 ans | 6 ans | 4 ans |
| T. | F | 18 ans | Trisomie 21 | 3 ans | 2 ans | 5 ans | 3 ans |
| C. | M | 14 ans | Encéphalopathie anténatale | 3 ans | 1 an | 4 ans | 3 ans |
| X. | M | 17 ans | Encéphalopathie anténatale | 4 ans | 2 ans | 5 ans | 3 ans |
| B. | F | 13 ans | Inconnue (syndrome de Pierre Robin associé) | 5 ans | 2 ans | 6 ans | 4 ans |
| M. | M | 15 ans | Inconnue (surdité associée) | 5 ans | 3 ans | 7 ans | 5 ans |
| R. | F | 15 ans | Inconnue | 4 ans | (mutisme) | 6 ans | 4 ans |

Tableau 7 : présentation des jeunes concernés

Annexe V : Evaluation du vocabulaire des jeunes

| niveau 1 | P | S |
|--------------------------|----|----|
| maman/mère | 10 | 10 |
| papa/père | 10 | 10 |
| frère | 10 | 10 |
| sœur | 10 | 10 |
| bonbon | 10 | 10 |
| gâteau/biscuit | 10 | 10 |
| repas | 1 | 1 |
| toilettes | 7 | 3 |
| lit | 9 | 6 |
| chaise | 9 | 9 |
| table | 9 | 8 |
| maison | 10 | 10 |
| lavabo | 9 | 4 |
| baignoire | 9 | 5 |
| douche | 9 | 9 |
| voiture | 10 | 10 |
| autobus/bus | 9 | 5 |
| je/moi | 10 | 10 |
| tu/toi | 10 | 10 |
| où ? | 1 | 8 |
| quoi? Qu'est-ce que ? | 0 | 4 |
| ici | 0 | 1 |
| là/là-bas | 0 | 2 |
| dormir | 10 | 10 |
| boire | 10 | 10 |
| boisson | 8 | 8 |
| manger | 10 | 10 |
| regarder | 10 | 10 |
| voir | 10 | 10 |
| se lever | 3 | 2 |
| debout | 3 | 3 |
| s'asseoir/assis | 6 | 6 |
| se laver | 10 | 10 |
| laver | 10 | 10 |
| prendre un bain | 9 | 8 |
| prendre une douche | 7 | 6 |
| donner | 9 | 10 |
| aller | 6 | 7 |

| | | |
|---------------|---|----|
| partir | 6 | 7 |
| venir | 6 | 6 |
| bien/bon | 5 | 9 |
| mauvais/nul | 1 | 2 |
| bon (goût) | 1 | 2 |
| sage/gentil | 1 | 4 |
| oui | 2 | 4 |
| non/ne...pas | 2 | 8 |
| merci | 1 | 10 |
| bonjour | 1 | 10 |
| au revoir | 1 | 9 |
| s'il te plaît | 1 | 10 |
| ça va ? | 1 | 8 |
| d'accord | 1 | 4 |
| encore | 6 | 9 |

| niveau 2 | P | S |
|-----------------|----|----|
| Monsieur /homme | 8 | 9 |
| Dame /femme | 8 | 9 |
| garçon | 10 | 10 |
| filles | 10 | 10 |
| bébé | 8 | 8 |
| pain | 10 | 10 |
| beurre | 10 | 10 |
| confiture | 9 | 9 |
| croissant | 9 | 9 |
| œuf | 10 | 10 |
| lait | 10 | 10 |
| café | 9 | 9 |
| sucre | 10 | 10 |
| chocolat | 10 | 10 |
| céréales | 10 | 10 |
| yaourt | 10 | 10 |
| glace | 10 | 10 |
| fromage | 10 | 10 |
| pâtes | 10 | 10 |
| riz | 10 | 9 |
| eau | 10 | 10 |
| vin | 2 | 2 |
| porte | 8 | 2 |
| fenêtre | 8 | 2 |

| | | |
|-------------------|----|----|
| télévision | 10 | 8 |
| Lumière /lampe | 7 | 6 |
| téléphone | 10 | 9 |
| téléphoner | 9 | 8 |
| chauffage | 1 | 1 |
| chien | 10 | 10 |
| chat | 10 | 10 |
| oiseau | 10 | 10 |
| arbre | 10 | 10 |
| fleur | 10 | 8 |
| couteau | 10 | 8 |
| fourchette | 10 | 7 |
| cuillère | 10 | 8 |
| couper | 9 | 9 |
| assiette | 9 | 7 |
| verre | 9 | 7 |
| tasse | 5 | 5 |
| bol | 7 | 7 |
| livre | 10 | 9 |
| Nounours /peluche | 6 | 3 |
| cubes | 2 | 1 |
| poupée | 10 | 9 |
| ballon | 10 | 10 |
| et | 10 | 10 |
| chaud | 7 | 9 |
| froid | 7 | 9 |
| propre | 4 | 5 |
| sale | 4 | 5 |

| niveau 3 | P | S |
|-----------|----|----|
| cigarette | 6 | 3 |
| fumer | 6 | 4 |
| pomme | 10 | 10 |
| orange | 10 | 9 |
| banane | 10 | 10 |
| jus | 9 | 9 |
| poisson | 10 | 10 |
| lapin | 10 | 10 |
| cheval | 10 | 10 |
| vache | 10 | 10 |
| cochon | 10 | 10 |

| | | |
|------------------------------------------|----|----|
| mouton | 10 | 10 |
| papillon | 10 | 10 |
| bateau | 10 | 9 |
| train | 10 | 8 |
| avion | 10 | 8 |
| vélo/ bicylette | 10 | 10 |
| faire du vélo/ de la bicyclette | 9 | 9 |
| faire du cheval | 5 | 2 |
| moto | 10 | 8 |
| faire de la moto | 8 | 6 |
| avoir | 9 | 8 |
| marcher | 10 | 10 |
| courir | 10 | 10 |
| donner un coup de pied | 2 | 2 |
| sauter | 10 | 10 |
| Bêcher /creuser | 8 | 8 |
| grimper | 9 | 8 |
| nager | 10 | 10 |
| tomber | 10 | 9 |
| se raser | 5 | 4 |
| se brosser les cheveux /se coiffer | 10 | 10 |
| se brosser les dents | 10 | 10 |
| gros | 8 | 8 |
| grand | 8 | 8 |
| petit | 8 | 8 |
| mon/ma/mes | 0 | 0 |
| ton/ta/tes | 0 | 0 |
| ouvrir/ouvert | 2 | 1 |
| fermer/fermé | 2 | 1 |
| en haut | 1 | 0 |
| en bas | 1 | 0 |
| Pardon /excuse-moi | 0 | 9 |
| maintenant | 0 | 4 |

| niveau 4 | P | S |
|-------------------------------------|----|----|
| maître | 8 | 8 |
| maîtresse | 9 | 8 |
| patron | 7 | 7 |
| ami | 10 | 10 |
| enfants | 8 | 8 |
| nom | 0 | 0 |
| école | 8 | 7 |
| être dehors | 1 | 1 |
| aller dehors | 1 | 1 |
| armoire | 4 | 2 |
| crayon | 10 | 7 |
| stylo | 8 | 6 |
| papier | 8 | 3 |
| ciseaux | 10 | 9 |
| découper | 9 | 9 |
| image | 7 | 5 |
| sable | 10 | 7 |
| fil/ficelle /corde | 3 | 1 |
| clé | 9 | 6 |
| boîte | 4 | 2 |
| Mettre /poser | 1 | 1 |
| faire | 1 | 2 |
| coudre | 4 | 1 |
| faire la cuisine /cuire | 10 | 10 |
| faire de la cuisine /cuisiner | 10 | 10 |
| chanter | 10 | 10 |
| jouer | 10 | 10 |
| savoir | 0 | 0 |
| penser | 1 | 1 |
| travailler | 10 | 10 |
| travail | 8 | 8 |
| lire | 10 | 10 |
| écrire | 10 | 10 |
| dessiner | 9 | 8 |
| dessin | 7 | 7 |
| colorier | 6 | 6 |
| peindre | 9 | 8 |
| Peinture | 7 | 7 |

| | | |
|------------|----|----|
| /tableau | | |
| /poster | | |
| enseigner | 1 | 2 |
| construire | 5 | 6 |
| casser | 10 | 10 |
| on | 1 | 1 |
| nous | 0 | 0 |
| vous | 0 | 0 |
| dans | 1 | 2 |
| sur | 1 | 1 |
| sous | 1 | 1 |

| niveau 5 | P | S |
|--------------------------------|---|---|
| docteur | 9 | 9 |
| infirmière | 9 | 9 |
| ambulance | 4 | 3 |
| facteur | 8 | 8 |
| policier | 8 | 8 |
| pompier | 9 | 9 |
| église | 1 | 0 |
| magasin | 9 | 7 |
| supermarché | 7 | 7 |
| Route /chemin /rue | 5 | 5 |
| Jardin /parc | 7 | 7 |
| feu | 7 | 5 |
| Poste /boîte aux lettres | 1 | 0 |
| argent | 6 | 4 |
| sac | 1 | 0 |
| lettre | 1 | 0 |
| timbre | 1 | 1 |
| montre- bracelet | 2 | 0 |
| porter | 1 | 1 |
| jeter/lancer | 3 | 3 |
| attraper | 3 | 2 |
| arrêter | 6 | 7 |
| aider | 6 | 6 |
| aimer qqch | 8 | 6 |
| aimer qqn | 7 | 6 |
| embrasser | 1 | 1 |
| vouloir | 5 | 5 |

| | | |
|---------------------------|---|---|
| se disputer | 5 | 5 |
| attendre | 7 | 9 |
| vite | 6 | 8 |
| Lent /lentement | 3 | 3 |
| rapide | 1 | 1 |
| content | 9 | 9 |
| triste | 9 | 9 |
| difficile | 3 | 5 |
| facile | 2 | 4 |
| mou | 0 | 0 |
| dur | 0 | 0 |
| doux | 1 | 1 |
| fort | 2 | 2 |
| lourd | 1 | 1 |
| intelligent | 0 | 0 |
| en colère | 8 | 8 |
| avoir peur (être effrayé) | 9 | 9 |
| être calme | 7 | 7 |
| erreur (se tromper) | 3 | 5 |
| problème | 3 | 6 |
| mais | 2 | 1 |

| niveau 6 | P | S |
|-----------|----|----|
| campagne | 5 | 4 |
| ville | 5 | 5 |
| mer | 10 | 8 |
| montagne | 8 | 7 |
| cinéma | 9 | 9 |
| vacances | 9 | 10 |
| couleur | 2 | 3 |
| rouge | 7 | 5 |
| bleu | 7 | 5 |
| vert | 7 | 5 |
| jaune | 7 | 5 |
| noir | 7 | 5 |
| blanc | 7 | 5 |
| marron | 3 | 1 |
| orange | 3 | 1 |
| commencer | 0 | 4 |
| finir | 5 | 10 |
| apporter | 2 | 3 |
| demander | 1 | 1 |

| | | |
|------------------|---|----|
| Parler /dire | 9 | 9 |
| écouter | 7 | 8 |
| entendre | 7 | 8 |
| pouvoir | 1 | 5 |
| oublier | 2 | 5 |
| choisir | 1 | 3 |
| Pousser /grandir | 1 | 2 |
| pareil | 7 | 10 |
| différent | 6 | 9 |
| Nouveau /neuf | 1 | 2 |
| vieux | 2 | 4 |
| beau | 3 | 5 |
| élégant | 1 | 1 |
| notre/nos | 0 | 0 |
| vos/votre | 0 | 0 |
| un(e) autre | 1 | 1 |
| avec | 8 | 9 |
| qui ? | 5 | 8 |

| niveau 7 | P | S |
|----------------------|---|---|
| Nombres de 1 à 10 | 1 | 1 |
| combien ? | 1 | 2 |
| combien ça coûte ? | 0 | 0 |
| quel âge ? | 0 | 0 |
| beaucoup | 4 | 7 |
| un peu / peu | 4 | 7 |
| heure | 0 | 0 |
| aujourd'hui | 2 | 8 |
| demain | 2 | 8 |
| hier | 2 | 8 |
| la nuit /une nuit | 3 | 7 |
| le jour /un jour | 0 | 3 |
| la semaine prochaine | 0 | 0 |
| la semaine dernière | 0 | 0 |
| l'année prochaine | 0 | 0 |
| l'année | 0 | 0 |

| | | |
|-----------------------------|----|---|
| dernière | | |
| autrefois /il y a longtemps | 0 | 1 |
| quand ? | 0 | 0 |
| toujours | 2 | 7 |
| tard | 0 | 0 |
| tôt | 0 | 0 |
| avant | 3 | 6 |
| après | 3 | 6 |
| le salaire | 0 | 0 |
| acheter | 8 | 8 |
| économiser | 0 | 0 |
| faire attention | 0 | 1 |
| cher | 0 | 0 |
| comment ? | 0 | 0 |
| soleil | 10 | 9 |
| la pluie / il pleut | 10 | 7 |
| le vent | 4 | 5 |
| la neige / il neige | 7 | 7 |
| les étoiles | 10 | 8 |
| lune | 10 | 7 |
| ciel | 3 | 2 |

| niveau 8 | P | S |
|----------------|---|---|
| gagner | 8 | 8 |
| danser | 1 | 1 |
| | 0 | 0 |
| cacher | 8 | 8 |
| se cacher | 7 | 7 |
| chercher | 4 | 5 |
| trouver | 3 | 3 |
| prendre | 6 | 6 |
| comprendre | 1 | 2 |
| se rappeler | 2 | 5 |
| anniversaire | 1 | 9 |
| | 0 | |
| Noël | 1 | 1 |
| | 0 | 0 |
| fête | 9 | 1 |
| | | 0 |
| Colis / paquet | 0 | 0 |

| | | |
|--------------------|---|---|
| cadeau | 1 | 1 |
| | 0 | 0 |
| appareil photo | 8 | 3 |
| miroir | 0 | 0 |
| radio | 2 | 0 |
| journal | 1 | 0 |
| musique | 9 | 9 |
| chaîne hi-fi | 0 | 0 |
| baladeur | 0 | 0 |
| CD | 0 | 0 |
| magnétoscope | 0 | 0 |
| caméscope | | 0 |
| ordinateur | | 9 |
| magnétophone | | 0 |
| cassette vidéo | 0 | 0 |
| cassette audio | 0 | 0 |
| premier | 0 | 0 |
| dernier | 0 | 0 |
| prochain | 0 | 0 |
| au-dessous | 0 | 0 |
| au-dessus | 0 | 0 |
| à travers | 0 | 0 |
| près de /à côté de | 0 | 1 |
| entre | 0 | 0 |
| avoir de la chance | 0 | 0 |
| avoir faim | 4 | 6 |
| avoir soif | 4 | 6 |
| inquiét | 3 | 3 |
| vrai | 0 | 0 |
| pourquoi ? | 0 | 4 |
| parce que | 0 | 0 |
| il y a | 0 | 0 |
| il | 0 | 0 |
| elle | 0 | 0 |
| le-lui | 0 | |
| la-lui | 0 | |
| ils | 0 | 0 |
| elles | 0 | 0 |
| les | 0 | 0 |
| les-eux | 0 | |
| les-elles | 0 | |

| | | |
|---------------|---|---|
| sons, sa, ses | 0 | 0 |
| leur | 0 | 0 |
| le | 0 | |
| la | 0 | |
| leurs | 0 | 0 |

| niveau complémentaire | P | S |
|---------------------------------------|---|---|
| Sourd/problème pour entendre | 0 | 1 |
| aveugle/ problème pour voir | 0 | 0 |
| problème pour parler | 0 | 0 |
| problème d'apprentissage | 0 | 1 |
| médicament | 2 | 1 |
| piqûre | 1 | 0 |
| opération | 0 | 0 |
| malade | 9 | 9 |
| vomir | 2 | 2 |
| avoir mal | 8 | 8 |
| fatigué | 8 | 9 |
| mort | 0 | 1 |
| appareil de surdité /appareil auditif | 0 | 0 |
| lunettes | 8 | 7 |
| fauteuil roulant | 1 | 0 |
| gens | 0 | 0 |
| soldat | 0 | 0 |
| marin | 0 | 0 |
| roi | 9 | 9 |
| reine | 8 | 8 |
| fermier | 7 | 7 |
| ferme | 4 | 3 |
| grand-père | 8 | 8 |
| grand-mère | 8 | 8 |
| président de la République | 0 | 0 |

| | | |
|-------------------|---|---|
| semaine | 0 | 1 |
| année | 0 | 1 |
| mois | 0 | 0 |
| samedi | 0 | 4 |
| dimanche | 0 | 4 |
| Habits /vêtements | 1 | 2 |
| s'habiller | 4 | 4 |
| se déshabiller | 3 | 3 |
| pull | 9 | 9 |
| pyjama | 9 | 9 |
| tee-shirt | 9 | 9 |
| Short /caleçon | 9 | 9 |
| pantalon | 9 | 9 |
| robe | 9 | 8 |
| chapeau | 9 | 9 |
| bonnet | | 8 |
| casquette | | 8 |
| savon | 2 | 0 |
| serviette | 2 | 1 |
| sandwich | 1 | 1 |
| | 0 | 0 |
| bière | 2 | 3 |
| saucisse | 9 | 8 |
| saucisson | 1 | 9 |
| | 0 | |
| viande | 1 | 1 |
| | 0 | 0 |
| frites | 1 | 1 |
| | 0 | 0 |
| pomme de terre | 1 | 9 |
| | 0 | |
| jambon | 1 | 1 |
| | 0 | 0 |
| tomate | 9 | 8 |
| thé | 8 | 8 |
| fruits | 7 | 7 |
| légumes | 7 | 7 |
| hamburger | 1 | 1 |
| | 0 | 0 |
| pizza | 1 | 9 |
| | 0 | |
| chips | 9 | 8 |
| salade | 8 | 8 |
| tarte | 8 | 8 |

| | | |
|----------------|--------|---|
| farine | 8 | 8 |
| couscous | 8 | 6 |
| poulet | 8 | 6 |
| poule | 8 | 6 |
| soupe | 1 0 | 9 |
| bouteille | 5 | 4 |
| cannette | 2 | 0 |
| cuisine | 5 | 4 |
| salle à manger | 0 | 0 |
| chambre | 3 | 0 |
| salon | 2 | 0 |
| salle de bain | 3 | 0 |
| pièce | 0 | 0 |
| le | 0 | |
| la | 0 | |

| | | |
|-----|---|--|
| l' | 0 | |
| les | 0 | |
| un | 0 | |
| une | 0 | |
| des | 0 | |

P : pict` grammes
S : signes

Tableau 8 : évaluation du vocabulaire des jeunes

Annexe VI : Questionnaire sur les centres d'intérêt

Bonjour,

Je suis actuellement étudiante en 4^{ème} année à l'école d'orthophonie de Poitiers. Durant l'année scolaire 2012-2013, je suis stagiaire à l'IME auprès de [REDACTED] [REDACTED], orthophoniste.

Mon mémoire de fin d'études consiste en la réflexion sur l'apport du Makaton dans la lecture d'histoires. Dans ce but, je souhaite créer des livres, traduits en pictogrammes et en signes, adaptés aux jeunes de l'IME utilisant le programme Makaton.

Afin de créer des histoires pertinentes et attractives pour les jeunes concernés, j'aimerais mieux connaître leurs besoins et centres d'intérêts. Pour cela, j'ai besoin de votre avis sur les questions suivantes :

Pour chaque catégorie, merci de numéroter par ordre croissant ce dont vous parle/aime le plus le jeune :

Exemple : loisirs : 1 correspond à ce dont le jeune vous parle/aime le plus

9 correspond à ce dont le jeune vous parle/aime le moins

L'isirs (de 1 à 9)

| | |
|-----------------------------|--|
| sport | |
| jeux vidéos/console de jeux | |
| musique | |
| lecture d'histoires imagées | |
| internet | |
| télévision | |
| promenade | |
| cuisine | |
| courses | |

Pensez-vous à un autre loisir important dans la vie du jeune ?

.....
.....

Pers` nnes (1 à 3)

| | |
|---------|--|
| famille | |
| amis | |
| animaux | |

Pensez-vous à d'autres personnes importantes dans la vie du jeune ?

.....
.....

Evénements (1 à 4)

| | |
|------------------|--|
| école | |
| visites amicales | |
| fête familiale | |
| vacances | |

Pensez-vous à d'autres événements importants dans la vie du jeune ?

.....
.....

Lieux (1 à 3)

| | |
|-----------|--|
| domicile | |
| IME | |
| extérieur | |

Pensez-vous à d'autres lieux importants dans la vie du jeune ?

.....
.....

Merci pour votre aide !
Sabine Ramé

Annexe VII : Schéma narratif détaillé

| |
|------------------------------|
| p 1 à 4 : situation initiale |
|------------------------------|

p 1-2 : C'est le matin. Mark se lève.

Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de Mark. Mark est content.

p 3-4 : Mark va dans la cuisine.

Mark mange du pain et des céréales. Mark boit du lait.

| |
|-----------------------------------|
| p 5 à 19 : éléments perturbateurs |
|-----------------------------------|

p 5-6 : *élément perturbateur*

Mark n'entend pas papa et maman. Où sont papa et maman ? Mark est inquiet.

p 7-8 : *nouvelle situation*

Mark veut demander à son frère Tom : « Où sont Papa et Maman ? ».

Mark va vers la chambre de Tom.

élément perturbateur

La porte est fermée.

p 9-10 : *nouvelle situation*

Papa et maman sont revenus à la maison. Mark entend son père et sa mère dans la cuisine.

Mark va dans la cuisine.

Mark veut aider son père et sa mère.

élément perturbateur

Le père et la mère de Mark répondent : « Non merci ! ».

p 11-12 : *nouvelle situation*

Mark entend « Ding dong ! ». Mark va ouvrir la porte. C'est la grand-mère de Mark. Grand-mère a un gros ventre aujourd'hui. Mark se demande ce qui est caché sous la robe de Grand-mère.

élément perturbateur

Grand-mère file dans la cuisine.

Mark va dans sa chambre.

p 13-14 : *nouvelle situation*

Mark regarde par la fenêtre. Mark voit Grand-père dans le jardin. Mark ouvre la fenêtre.

élément perturbateur

Mark dit : « Bonjour ! ». Mais Grand-père ne répond pas. Grand-père n'a pas entendu.

p 15-16 : *nouvelle situation*

Mark veut jouer au football. Mark téléphone à son ami. Son ami s'appelle Jules.

élément perturbateur

Jules dit : « Non, je ne peux pas jouer au football ». Pourtant, Mark entend de la musique.

p 17 à 22 : péripéties

p 17-18 : *réaction interne* :

Mark pense : « Jules s'amuse sans moi ! »

Mark est triste.

p 19-20 : *but* :

Mark veut parler avec Tom.

tentative 1 :

Mark cherche Tom.

La porte de la chambre de Tom est ouverte

Mais Tom n'est pas dans sa chambre.

Où est Tom ?

p 21-22 : *tentative 2* :

Mark va dans la cuisine.

Il n'y a personne dans la cuisine : Tom, Papa, Maman et Grand-mère ne sont pas là.

Où sont Tom, Papa, Maman et Grand-mère ?

Mark entend des personnes parler dans le salon.

p 23-24 : résolution (résultat fructueux)

Mark ouvre la porte du salon.

Dans le salon, il y a beaucoup de personnes! Tom, Papa, Maman, Grand-mère, Grand-Père, Jules et ses amis sont là.

Tom, Papa, Maman, Grand-mère, Grand-Père, Jules et ses amis chantent : « Bon anniversaire Mark ! ».

Annexe VIII: Traduction du texte en pictogrammes

| | | | |
|--------------------|-------|----|--------|
| Texte : | C'est | le | matin. |
| Concepts Makaton : | | | jour |

| | | |
|--------------------|------|----------|
| Texte : | Mark | se lève. |
| Concepts Makaton : | Mark | se lever |

| | | | | | |
|--------------------|--------------|-------|----|--------------|---------|
| Texte : | Aujourd'hui, | c'est | l' | anniversaire | de Mark |
| Concepts Makaton : | Aujourd'hui | | | anniversaire | Mark |

| | | | |
|--------------------|------|-----|----------|
| Texte : | Mark | est | content. |
| Concepts Makaton : | Mark | | content |

| | | | | | |
|--------------------|------|-------|------|----|----------|
| Texte : | Mark | va | dans | la | cuisine. |
| Concepts Makaton : | Mark | aller | dans | | cuisine |

| | | | | | | | |
|--------------------|------|--------|----|------|----|-----|-----------|
| Texte : | Mark | mange | du | pain | et | des | céréales. |
| Concepts Makaton : | Mark | manger | | pain | et | | céréales |

| | | | | |
|--------------------|------|-------|----|-------|
| Texte : | Mark | boit | du | lait. |
| Concepts Makaton : | Mark | boire | | lait |

| | | | | | | | |
|--------------------|------|--------|----------|-----|------|----|--------|
| Texte : | Mark | n' | entend | pas | Papa | et | Maman. |
| Concepts Makaton : | Mark | non/ne | entendre | pas | papa | et | Maman |

| | | | | | |
|--------------------|----|------|------|----|---------|
| Texte : | Où | sont | Papa | et | Maman ? |
| Concepts Makaton : | où | | papa | et | maman |

| | | | |
|--------------------|------|-----|----------|
| Texte : | Mark | est | inquiet. |
| Concepts Makaton : | mark | | inquiet |

| | | | | | | |
|--------------------|------|---------|------------|-----|--------|-------|
| Texte : | Mark | veut | demander à | son | frère, | Tom : |
| Concepts Makaton : | Mark | vouloir | demander | | frère | Tom |

| | | | | | |
|--------------------|----|------|------|----|---------|
| Texte : | Où | sont | Papa | et | Maman ? |
| Concepts Makaton : | où | | papa | et | maman |

| | | | | | |
|--------------------|------|-------|------|----|----------------|
| Texte : | Mark | va | vers | la | chambre de Tom |
| Concepts Makaton : | Mark | aller | | | chambre Tom |

| | | | |
|--------------------|----|-------|--------------|
| Texte : | La | porte | est fermée. |
| Concepts Makaton : | | porte | fermer/fermé |

| | | | | | | | |
|--------------------|------|----|-------|--------------|---|----|---------|
| Texte : | Papa | et | Maman | sont revenus | à | la | maison. |
| Concepts Makaton : | papa | et | maman | venir | | | maison |

| | | | | | | | | | | |
|--------------------|------|----------|-----|------|----|----|------|------|----|----------|
| Texte : | Mark | entend | son | père | et | sa | mère | dans | la | cuisine. |
| Concepts Makaton : | Mark | entendre | | père | et | | mère | dans | | cuisine |

| | | | | | |
|--------------------|------|-------|------|----|----------|
| Texte : | Mark | va | dans | la | cuisine. |
| Concepts Makaton : | Mark | aller | | | cuisine |

| | | | | | | | | |
|--------------------|------|---------|-------|-----|------|----|----|-------|
| Texte : | Mark | veut | aider | son | père | et | sa | mère. |
| Concepts Makaton : | Mark | vouloir | aider | | père | et | | mère |

| | | | | | | | |
|--------------------|----|------|----|----|------|---------|-------------|
| Texte : | Le | père | et | la | mère | de Mark | répondent : |
| Concepts Makaton : | | père | et | | mère | | parler/dire |

| | | |
|--------------------|--------|---------|
| Texte : | Non | merci ! |
| Concepts Makaton : | Non/ne | merci |

| | | | |
|--------------------|------|----------|------------------|
| Texte : | Mark | entend | « Ding dong ! ». |
| Concepts Makaton : | Mark | entendre | sonnette |

| | | | | |
|--------------------|------|---------------|----|--------|
| Texte : | Mark | va ouvrir | la | porte. |
| Concepts Makaton : | Mark | ouvrir/ouvert | | porte |

| | | | | |
|--------------------|-------|----|------------|----------|
| Texte : | C'est | la | grand-mère | de Mark. |
| Concepts Makaton : | | | Grand-mère | Mark |

| | | | | | | |
|--------------------|------------|-------|----|------|--------|---------------|
| Texte : | Grand-mère | a | un | gros | ventre | aujourd'hui ! |
| Concepts Makaton : | Grand-mère | avoir | | gros | ventre | aujourd'hui |

| | | | | |
|--------------------|------|------------|--------------------|-----------|
| Texte : | Mark | se demande | ce qui | est caché |
| Concepts Makaton : | Mark | penser | Quoi/qu'est ce que | cacher |

| | | | | |
|------|----|------|----|-------------|
| sous | la | robe | de | Grand-mère. |
| sous | | robe | | Grand-mère |

| | | | | | |
|--------------------|------------|--------|------|----|----------|
| Texte : | Grand-mère | file | dans | la | cuisine. |
| Concepts Makaton : | Grand-mère | partir | | | cuisine |

| | | | | | |
|--------------------|------|-------|------|----|----------|
| Texte : | Mark | va | dans | sa | chambre. |
| Concepts Makaton : | Mark | aller | | | chambre |

| | | | | | |
|--------------------|------|----------|-----|----|----------|
| Texte : | Mark | regarde | par | la | fenêtre. |
| Concepts Makaton : | Mark | regarder | | | fenêtre |

| | | | | | | |
|--------------------|------|------|------------|------|----|---------|
| Texte : | Mark | voit | Grand-père | dans | le | jardin. |
| Concepts Makaton : | Mark | voir | Grand-père | dans | | jardin |

| | | | | |
|--------------------|------|---------------|----|----------|
| Texte : | Mark | ouvre | la | fenêtre. |
| Concepts Makaton : | Mark | ouvrir/ouvert | | fenêtre |

| | | |
|--------------------|------|-------------|
| Texte : | Mark | dit : |
| Concepts Makaton : | Mark | parler/dire |

| | |
|--------------------|---------|
| Texte : | Bonjour |
| Concepts Makaton : | bonjour |

| | | | | | |
|--------------------|------|------------|--------|-------------|------|
| Texte : | Mais | Grand-père | ne | répond | pas. |
| Concepts Makaton : | mais | Grand-père | non/ne | parler/dire | pas |

| | | | |
|--------------------|------------|---------|----------|
| Texte : | Grand-père | n'a pas | entendu. |
| Concepts Makaton : | Grand-père | pas | entendre |

| | | | | | |
|--------------------|------|---------|------------------------|--------|--|
| Texte : | Mark | veut | jouer au football. | | |
| Concepts Makaton : | Mark | vouloir | donner un coup de pied | ballon | |

| | | | | | |
|--------------------|------|------------|---|-----|------|
| Texte : | Mark | téléphone | à | son | ami. |
| Concepts Makaton : | Mark | téléphoner | | | ami |

| | | | | |
|--------------------|-----|-----|-----------|--------|
| Texte : | Son | ami | s'appelle | Jules. |
| Concepts Makaton : | | ami | | Jules |

| | | |
|--------------------|-------|-------------|
| Texte : | Jules | dit : |
| Concepts Makaton : | Jules | parler/dire |

| | | | | | | |
|--------------------|--------|----|-------------|------------------------|--------|--|
| Texte : | Non, | je | ne peux pas | jouer au football. | | |
| Concepts Makaton : | Non/ne | je | pas | donner un coup de pied | ballon | |

| | | | | | | |
|--------------------|-----------|------|----------|----|----|----------|
| Texte : | Pourtant, | Mark | entend | de | la | musique. |
| Concepts Makaton : | mais | Mark | entendre | | | musique |

| | | |
|--------------------|------|---------|
| Texte : | Il | pense : |
| Concepts Makaton : | Mark | penser |

| | | | | |
|--------------------|-------|---------|------|------|
| Texte : | Jules | s'amuse | sans | moi. |
| Concepts Makaton : | Jules | jouer | pas | moi |

| | | | |
|--------------------|------|-----|---------|
| Texte : | Mark | est | triste. |
| Concepts Makaton : | Mark | | triste |

| | | | | | |
|--------------------|------|---------|-------------|------|------|
| Texte : | Mark | veut | parler | avec | Tom. |
| Concepts Makaton : | Mark | vouloir | parler/dire | avec | Tom |

| | | | |
|--------------------|------|----------|------|
| Texte : | Mark | cherche | Tom. |
| Concepts Makaton : | Mark | chercher | Tom |

| | | | | | | | |
|--------------------|----|-------|----|----|----------------|-----|---------------|
| Texte : | La | porte | de | la | chambre de Tom | est | ouverte. |
| Concepts Makaton : | | porte | | | chambre | Tom | ouvrir/ouvert |

| | | | | | | | |
|--------------------|------|-----|-------|-----|------|----|----------|
| Texte : | Mais | Tom | n'est | pas | dans | sa | chambre. |
| Concepts Makaton : | mais | Tom | | pas | dans | | chambre |

| | | | |
|--------------------|----|-----|-------|
| Texte : | Où | est | Tom ? |
| Concepts Makaton : | où | | Tom |

| | | | | | |
|--------------------|------|-------|------|----|----------|
| Texte : | Mark | va | dans | la | cuisine. |
| Concepts Makaton : | Mark | aller | dans | | cuisine |

| | | | | | |
|--------------------|----------|----------|------|----|----------|
| Texte : | Il n'y a | personne | dans | la | cuisine. |
| Concepts Makaton : | pas | gens | dans | | cuisine |

| | | | | | | | | |
|--------------------|------|-------|-------|----|------------|---------|-----|-----|
| Texte : | Tom, | Papa, | Maman | et | Grand-mère | ne sont | pas | là. |
| Concepts Makaton : | Tom | papa | maman | et | Grand-mère | | pas | ici |

| | | | | | | | |
|--------------------|----|------|------|-------|-------|----|--------------|
| Texte : | Où | sont | Tom, | Papa, | Maman | et | Grand-mère ? |
| Concepts Makaton : | où | | Tom | papa | maman | et | grand-mère |

| | | | | | | | | |
|--------------------|------|----------|-----|-----------|-------------|------|----|--------|
| Texte : | Mark | entend | des | personnes | parler | dans | le | salon. |
| Concepts Makaton : | Mark | entendre | | gens | parler/dire | dans | | salon |

| | | | | | | |
|--------------------|------|---------------|----|-------|----|--------|
| Texte : | Mark | ouvre | la | porte | du | salon. |
| Concepts Makaton : | Mark | ouvrir/ouvert | | porte | | salon |

| | | | | | |
|--------------------|------|----|--------|--------|-------------------------|
| Texte : | Dans | le | salon, | il y a | beaucoup de personnes ! |
| Concepts Makaton : | dans | | salon | | gens (pluriel) |

| | | | | | | |
|--------------------|------|-------|--------|------------|-------------|-------|
| Texte : | Tom, | Papa, | Maman, | Mounette, | Grand-père, | Jules |
| Concepts Makaton : | Tom | papa | maman | grand-mère | grand-père | Jules |

| | | | | |
|----|-----|----------------|------|-----|
| et | ses | amis | sont | là. |
| et | | amis (pluriel) | | ici |

| | | | | | | |
|--------------------|------|-------|--------|-------------|-------------|-------|
| Texte : | Tom, | Papa, | Maman, | Grand-mère, | Grand-père, | Jules |
| Concepts Makaton : | Tom | papa | maman | grand-mère | grand-père | Jules |

| | | | |
|----|-----|----------------|------------|
| et | ses | amis | chantent : |
| et | | amis (pluriel) | |

| | | | |
|--------------------|----------|--------------|--------|
| Texte : | Bon | anniversaire | Mark ! |
| Concepts Makaton : | Bien/bon | anniversaire | Mark |

Tableau 9 : traduction du texte en pictogrammes

Annexe IX: Liste des concepts Makaton utilisés dans l'histoire

| | p | s |
|------------------------|---|---|
| aider | | |
| aller | | |
| ami | | |
| anniversaire | | |
| aujourd'hui | | |
| avoir | | |
| avec | | |
| ballon | | |
| bien/bon | | |
| boire | | |
| bonjour | | |
| cache | | |
| céréales | | |
| chambre | | |
| chanter | | |
| chercher | | |
| content | | |
| cuisine | | |
| dans | | |
| demander | | |
| donner un coup de pied | | |
| entendre | | |
| et | | |
| faire | | |
| fenêtre | | |
| fermer/fermé | | |
| frère | | |
| gens | | |
| grand-mère | | |
| grand-père | | |
| gros | | |
| ici | | |
| il y a | | |
| inquiet | | |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| jardin/parc | | |
| je/moi | | |
| jouer | | |
| le jour / un jour | | |
| lait | | |
| mais | | |
| maison | | |
| maman/mère | | |
| manger | | |
| merci | | |
| musique | | |
| non/ne...pas | | |
| où ? | | |
| ouvrir/ouvert | | |
| pain | | |
| papa/père | | |
| parler/dire | | |
| partir | | |
| pas | | |
| penser | | |
| porte | | |
| pouvoir | | |
| quoi? Qu'est-ce que ? | | |
| regarder | | |
| robe | | |
| salon | | |
| sonnette | | |
| se lever | | |
| téléphoner | | |
| triste | | |
| venir | | |
| ventre | | |
| voir | | |
| vouloir | | |

p : pictogramme

s : signe

Tableau 10 : liste des concepts utilisés dans l'histoire

Résumé :

Chez les enfants au développement typique, la littérature de jeunesse, introduite lors de lectures partagées, participe à l'enrichissement du vocabulaire, de la grammaire, de la narration et à l'acquisition de la lecture. Toutefois, certains jeunes avec déficience intellectuelle éprouvent des difficultés dans ces domaines. Cela limite leur accès aux ouvrages de jeunesse dont les apports leur seraient pourtant bénéfiques. L'objectif de notre mémoire était de rendre la lecture partagée accessible à ces jeunes. Nous avons réfléchi aux aménagements nécessaires et avons essayé de les mettre en oeuvre lors de la création d'un livre. Pour cela, nous avons utilisé un outil de communication alternatif et augmenté, multimodal, que ces adolescents emploient dans leur vie quotidienne : le Makaton. Ainsi, le texte est traduit en pictogrammes et peut être signé. Afin qu'il soit facile à lire et à comprendre, nous l'avons également ajusté au niveau langagier des jeunes. Nous avons privilégié des concepts qu'ils connaissent, une syntaxe simple et construit le récit à partir d'une structure canonique. De plus, nous avons ciblé les thèmes pouvant les intéresser afin que l'histoire soit attractive et corresponde à leurs préoccupations. Des illustrations accompagnent le texte pour soutenir la compréhension. D'autre part, nous souhaitons leur permettre de tirer des bénéfices de leur lecture, notamment sur le plan du lexique et de la narration. Dans ce but, nous avons élaboré un livret de conseils adressé à leur entourage, permettant la mise en place d'activités et aidant l'adulte à s'ajuster au jeune pendant la lecture. Notre travail a donc abouti à la création de deux outils offrant un accès à la littérature aux jeunes avec déficience intellectuelle.

Mots clés :

littérature de jeunesse

déficience intellectuelle

Makaton

accessibilité cognitive

lexique

narration