

Sous la coordination de Nathalie Thomas
Préface d'Isabelle Roskam

Orthophonie

ACCOMPAGNER ET SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DE L'ENFANT



- Accompagnement des familles et des enseignants
- Données de la recherche et expériences cliniques
- Trouble développemental du langage, autisme, surdité...

+ EN LIGNE



Un chapitre sur l'accompagnement des enfants présentant un TSA

Accompagner et soutenir le développement langagier de l'enfant

Ouvrage collectif sous la direction de Nathalie Thomas

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web :
www.deboecksuperieur.com

De Boeck Supérieur
5 allée de la Deuxième Division Blindée
75015 Paris

© De Boeck Supérieur SA, 2023
Rue du Bosquet 7, B-1348
Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme ou de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : août 2023
Bibliothèque royale de Belgique : 2023/13647/087

ISBN : 978-2-8073-4982-7

Sommaire

Chapitre 1.	La qualité des interactions parent-enfant : un incontournable pour le développement du langage	13
Chapitre 2.	Une réponse collective au soutien au développement langagier : perspective écosystémique de l'accompagnement parental en contexte de négligence	42
Chapitre 3.	Accompagner les parents en situation d'interculturalité....	67
Chapitre 4.	Accompagnement orthophonique de l'entourage des enfants bilingues	97
Chapitre 5.	Franchir la porte des services éducatifs de la petite enfance pour le soutien du développement langagier : enjeux et perspectives du rôle des orthophonistes dans le développement professionnel des éducatrices	128
Chapitre 6.	La lecture de livres d'histoires par les parents comme soutien au développement du langage et de l'éveil à l'écrit des enfants.....	165
Chapitre 7.	Mise en place d'un partenariat parental en langage oral dans le contexte clinique français : expérience en soin individuel et en groupe parents/enfants	192
Chapitre 8.	Se rencontrer au cœur des livres.....	217
Chapitre 9.	Accompagnement parental et déficience auditive : vers la position « juste »	230
Chapitre 10.	Trouble alimentaire pédiatrique et guidance parentale.....	246
Chapitre 11.	Accompagnement orthophonique des parents d'enfants évoluant avec un trouble du spectre autistique	267

Présentation de la coordinatrice de l'ouvrage

Nathalie Thomas est licenciée en logopédie et docteure en sciences psychologiques et de l'éducation (Université libre de Bruxelles, Belgique). Elle s'intéresse à l'acquisition et à la stimulation du langage de l'enfant au développement atypique. Ses centres d'intérêt portent également sur les outils qui peuvent être apportés en soutien aux difficultés langagières de ces enfants, comme la lecture interactive enrichie, et aux situations de handicap qu'ils rencontrent.

C'est à l'Hôpital Sainte-Justine de Montréal qu'elle participe à ses premiers ateliers parent-enfant autour du développement et de la stimulation du langage. De retour à Bruxelles, elle développe ce type d'intervention aux Cliniques Universitaires Saint-Luc à Bruxelles où des séances de groupe sont organisées pour les parents d'enfants en difficulté langagière. En parallèle, elle propose des formations de sensibilisation à l'accompagnement parental aux différents professionnels de l'enfance.

Nathalie Thomas est aussi responsable de l'animation de travaux pratiques puis titulaire de charges de cours pour l'Université libre de Bruxelles. Elle y réalise une thèse de doctorat durant laquelle elle analyse les effets d'une intervention en lecture interactive enrichie sur le langage d'enfants de classes maternelles. Une brochure de sensibilisation à la lecture interactive enrichie à destination des parents et des professionnels est ensuite publiée, grâce au soutien du service Lettres de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Actuellement, ses recherches concernent la lecture interactive enrichie proposée aux enfants ayant des besoins complexes de communication. Elle se penche également sur l'adaptation de l'environnement scolaire pour les enfants présentant des difficultés de communication et de langage afin de leur garantir une meilleure intégration sociale et scolaire.

Présentation des auteurs

Jeanne Ashbé

Autrice et illustratrice de livres pour enfants

Logopède et psychologue

ASBL Boucle d'or (Belgique)

Lisandre Bergeron-Morin

Université de Gand, Département de travail social et de pédagogie sociale (Belgique)

VBJK, Centre d'innovation de la petite enfance (Belgique)

Caroline Bouchard

Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation (Canada)

Élise Brassart

Université catholique de Louvain et Haute École Robert-Schuman (Belgique)

Annie Charron

Université du Québec à Montréal (UQAM), Département de didactique (Canada)

Chantal Desmarais

Université Laval, Québec (Canada)

Mélissa Di Sante

Université de Montréal, Centre de recherche en santé publique (CReSP) (Canada)

Edith El Kouba

Université de Liège, Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation (Belgique)

Direction Générale Stratégie et Innovation, Wallonie-Bruxelles Enseignement (Belgique)

Pascale Grevesse

Orthophoniste en cabinet libéral et formatrice (Belgique)

Catherine Hage

Centre « Comprendre et Parler » et Université libre de Bruxelles (Belgique)

Lauren Houben

Université de Liège, Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation (Belgique)

Catherine Julien

Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF),
Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale (Canada)

Pascal Lefebvre

Formateur et consultant en orthophonie et en éducation (Canada)

Roxane de Limelette

Psychologue et comédienne. ASBL Boucle d'or (Belgique)

Audette Sylvestre

Université Laval, Faculté de médecine (Canada)
Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIIS)

Béatrice Théron

Orthophoniste en libéral (région Auvergne-Rhône-Alpes, France);
Formatrice Graine de Langage Formation;
Association Parler Gran'Dire

Nathalie Thomas

Université libre de Bruxelles, Centre de recherche en cognition et neurosciences,
Laboratoire « Cognition, Langage et Développement » (Belgique).

Ornella Thys

Orthophoniste en libéral, et formatrice (Belgique)

Pauline Van der Straten Waillet

Université libre de Bruxelles, Centre de recherche en cognition et neurosciences,
Laboratoire « Cognition, Langage et Développement » (Belgique).
Centre « Comprendre et Parler » (Belgique)

Myriam Vincent

Orthophoniste en libéral (région Auvergne-Rhône-Alpes, France);
Formatrice Graine de Langage Formation;
Association Parler Gran'Dire

Préface

Isabelle Roskam

*Psychological Sciences Research Institute (IPSY),
Université catholique de Louvain (UCLouvain, Belgique)*

Ce livre raconte une histoire. C'est ce que devraient faire tous les livres... mais ce n'est pas forcément ce que font tous les livres aux frontières entre la recherche scientifique et la clinique. Les éditeurs et co-auteurs de cet ouvrage, eux, ont réussi ce défi-là.

L'histoire est celle de l'enfant et, d'abord, celle de son développement langagier. Le livre met l'accent sur l'importance du langage et de la communication dès les premières semaines de vie. C'est aussi l'histoire de l'enfant considéré dans sa globalité. Car les facteurs qui soutiennent le développement langagier, tels que la sensibilité des donneurs de soin, leur chaleur ou leur réactivité, sont aussi prédicteurs du développement social, émotionnel et cognitif de l'enfant.

C'est encore l'histoire de l'enfant qui s'inscrit dans un microsystème, c'est-à-dire un réseau d'appartenance proximal, celui de ses parents et de sa famille d'origine. En resituant l'enfant dans ce réseau, l'ouvrage souligne à juste titre que le développement langagier n'est pas seulement porté par les parents en tant que premiers donneurs de soin et facilitateurs du développement de l'enfant, mais par un ensemble de donneurs de soin allant du cercle familial et amical informel, aux professionnels et espaces d'accueils scolaires et extrascolaires formels. Ce réseau est par ailleurs caractérisé par un degré d'alliance qui contribue à son tour à soutenir le développement de l'enfant.

Le binôme parent-orthophoniste occupe, dans ce réseau d'alliances, une place cruciale pour le développement langagier en particulier. On dépeint un binôme où chaque protagoniste apprend de l'autre dans des échanges transactionnels. On conceptualise un binôme où le rôle de chacun n'est cependant pas interchangeable. Là où le parent est aux premières loges pour faciliter le développement langagier de l'enfant dans ses interactions quotidiennes, l'intervenant s'engage dans une attitude empathique et bienveillante vis-à-vis de la disponibilité des parents, de leur mobilisation et de leurs ressources à la fois matérielles et émotionnelles. C'est à cette condition que le binôme qu'ils forment pourra progresser dans une intervention ajustée, au bénéfice de l'enfant lui-même.

L'histoire se poursuit sous l'angle culturel. Elle attire l'attention du lecteur sur cette dimension fondamentale. Bien que macrosystémique, la culture s'inscrit profondément dans la réalité de l'enfant, à travers la culture d'origine de ses parents et celle de son réseau proximal, et à travers la culture d'origine des professionnels et thérapeutes qui partagent ou non les mêmes valeurs et les mêmes croyances à propos du développement de l'enfant en général, et de son développement langagier

en particulier. L'ouvrage met en garde contre les dangers de l'ethnocentrisme et des biais inconscients, et promeut ainsi l'importance de la compétence culturelle des intervenants.

Au fil de l'histoire, on est ainsi immergé dans un livre qui se démarque de beaucoup d'autres. Il se singularise d'abord à travers la vision holistique qu'il propose. Sa perspective écosystémique telle que nous venons de la détailler au départ de l'enfant, puis de son réseau proximal comprenant le binôme parent-intervenant, et de sa culture d'appartenance, est assez remarquable. L'ouvrage se distingue aussi parce qu'il n'a pas son équivalent dans toute la littérature francophone. Il vient ainsi combler un manque que les intervenants, qui œuvrent quotidiennement auprès des enfants et de leur famille, auront pu constater. L'attrait de cet ouvrage tient encore à son exhaustivité. S'il ne prétend aborder ni toutes les thématiques possibles ni toutes les dimensions du développement langagier, il aborde néanmoins tout ce qui, dans le monde d'aujourd'hui, a besoin d'être mis en exergue. C'est le cas pour la vision intégrative du développement de l'enfant, la considération inconditionnelle du bien-être de l'enfant et de celle du parent, l'indispensable alliance parent-intervenant à travers toutes les niches de développement, l'incontournable perspective écosystémique dans un monde de migration et de métissage culturel, et l'importance des allers-retours entre l'éclairage théorique et l'expérience clinique auxquels le livre se consacre à parts égales.

Tout lecteur qui ouvre cet ouvrage suivra sa propre voie, s'attardant, ici et là, sur des éléments de l'histoire qui éclairent plus particulièrement ses questions théoriques et/ou sa pratique clinique. Ce livre est une invitation à faire des détours non planifiés pour aborder l'inattendu. Ce faisant, il est à saisir comme on saisit une opportunité de se développer soi-même en tant que professionnel intervenant plutôt auprès de l'enfant ou plutôt auprès de ses parents, de sa communauté voire dans une posture de réflexion autour des outils pédagogiques, des services éducatifs et des politiques institutionnelles. Ce livre et l'histoire qu'il raconte s'offrent comme le point de départ de nouvelles perspectives, de projets innovants et d'idées créatives qui contribuent au développement langagier de l'enfant.

Introduction

Nathalie Thomas

Encore aujourd'hui, de trop nombreux professionnels adoptent une attitude « wait and see » face aux difficultés langagières que peut présenter un jeune enfant, et on observe toujours peu de prises en charge avant l'âge de 3-4 ans. Pourtant, d'une part, le langage est un bon indicateur du développement ultérieur (cognitif, comportemental, psycho-affectif...). D'autre part, des difficultés langagières occasionnent généralement un stress parental, associé à une modification des interactions parent-enfant (p. ex. augmentation du dirigisme, diminution quantitative et qualitative du langage adressé, modification des réponses émotionnelles des parents...). Dans ce contexte, il est important de proposer un soutien au développement du langage ; celui-ci passe par un accompagnement des parents et des autres interlocuteurs significatifs auprès de l'enfant. Cet accompagnement peut prendre diverses formes allant de la simple communication d'informations à un travail nécessitant davantage d'investissement (en termes de temps ou de réflexion sur soi) où non seulement l'adulte adhérerait à l'intervention proposée, mais y serait pleinement engagé. C'est à ce prix que les interventions centrées sur les techniques de soutien au langage (techniques centrées sur l'enfant, visant à promouvoir l'interaction, d'étayage), menées par des professionnels faisant preuve d'une constante remise en perspective des divers biais qui les animent (cognitifs, culturels...), augmentent l'alliance thérapeutique et permettent à la dyade adulte-enfant en difficulté de langage de s'épanouir.

L'objet de cet ouvrage est de couvrir un large panel de connaissances et d'expériences touchant le soutien au développement langagier. Malgré les très nombreuses recherches disponibles dans le domaine, aucun livre n'a encore été publié sur le sujet en francophonie. Il est pourtant essentiel de donner accès à tout un chacun aux travaux des chercheurs et des cliniciens experts dans ce domaine, afin de faciliter la transmission des pratiques fondées sur les preuves tout en y associant une expertise clinique significative.

Cet ouvrage est destiné à un public varié. Il intéressera les chercheurs et professeurs qui ont le langage des jeunes enfants ou les interactions langagières comme objet de recherche ou d'enseignement, comme les cliniciens qu'ils soient orthophonistes ou psychologues, mais également tous les acteurs qui œuvrent en petite enfance (puériculteurs, éducateurs, enseignants...).

Le livre comprend 11 chapitres dont la première partie est consacrée aux éclairages théoriques liés à certains questionnements actuels, tandis que la seconde partie est orientée vers le partage d'expériences cliniques. Notons que tout au long de l'ouvrage, eu égard à la représentation très majoritaire des femmes dans les professions

paramédicales, l'éditeur a choisi de respecter la forme féminine lorsque l'auteur l'a préférée à la forme neutre. Aussi, puisqu'il y est fréquemment fait référence, le terme « orthophoniste » a été privilégié dans un souci d'homogénéité. Nous espérons que les logopèdes et logopédistes ne nous en tiendront pas rigueur.

Le premier chapitre, proposé par Mélissa Di Sante et Audette Sylvestre, met en avant l'importance d'adresser un langage de qualité à l'enfant par les adultes significatifs de son entourage. Les auteures décrivent les composantes essentielles d'une interaction de qualité, à savoir la sensibilité de l'adulte aux intérêts de l'enfant, sa réactivité à ses actes de communication, la réciprocité dans les échanges, la chaleur démontrée à l'enfant et l'appui explicite à son développement. Afin d'observer ces comportements de façon rigoureuse, des outils validés sont décrits. Une bonne utilisation de ceux-ci et de la rétroaction vidéo, également développée par les auteures, permet d'entamer une intervention d'accompagnement parental orientée sur la réponse aux besoins de l'enfant.

Le deuxième chapitre, écrit par Catherine Julien, Mélissa Di Sante et Audette Sylvestre, cible la problématique de la négligence qui perturbe d'abord la relation parent-enfant, puis la relation que la famille entretient avec sa communauté d'appartenance. Dans cette perspective, le soutien au développement langagier des enfants en situation de négligence appartient aux parents mais aussi à la communauté d'appartenance de ceux-ci, via l'offre d'occasions normatives de développement et de services aux familles, afin de réduire les inégalités sociales.

Dans les chapitres 3 et 4, les auteures Élise Brassart, Chantal Desmarais et Pauline Van der Straeten-Waillet abordent les questions d'interculturalité et de bilinguisme. Elles déconstruisent certains biais culturels qui impactent nos comportements et nos pensées dans nos interventions auprès des jeunes enfants et de leur famille. À nouveau, les auteures pointent l'importance de développer des pratiques multiculturelles au niveau macro-structurel de nos institutions. Il s'agit également de réfléchir aux idées reçues encore trop répandues concernant le bi/multilinguisme et d'adapter les techniques langagières facilitatrices du langage aux différentes cultures que nous croisons dans notre environnement, qu'il soit scolaire ou (para)médical.

Le cinquième chapitre est écrit à cinq mains par Lisandre Bergeron-Morin, Caroline Bouchard, Edith El Kouba, Lauren Houben et Annie Charron. Il ouvre la porte des milieux d'accueil que fréquentent quotidiennement les jeunes enfants (crèche, maternelle...) et nous offre un panorama international des bonnes pratiques au sein de ces services. Ils sont en effet d'une importance cruciale dans le développement langagier des enfants. Ce chapitre développe aussi les liens riches et étroits que peuvent entretenir différents professionnels de la petite enfance (éducatrice, puéricultrice, institutrice, orthophoniste...) et la nécessaire réflexion autour de leurs pratiques.

Les chapitres 6 et 8, rédigés par Pascal Lefèbvre, Nathalie Thomas, Roxane de Limelette et Jeanne Ashbé, traitent du soutien langagier via la lecture d'albums de jeunesse. Le chapitre 6 traite plus spécifiquement des modèles de littératie familiale et de la qualité des interactions adulte-enfant lors de la lecture d'une histoire. Certains

comportements soutenant ces interactions sont décrits, notamment au travers de programmes parentaux validés par la recherche. Ce chapitre met en évidence le rôle que peut jouer le livre comme média de stimulation langagière et d'éveil à l'écrit grâce aux interactions de qualité qu'il permet. Le chapitre 8 partage les expériences de lecture proposées par l'ASBL Boucle d'Or en Belgique. Plusieurs témoignages d'ateliers de lecture-plaisir en classe sont proposés, via des lectures individualisées, afin d'offrir des expériences de lecture régulières aux jeunes enfants et de développer leur intérêt et motivation pour la lecture.

Les chapitres 7, 10 et 11 donnent la parole à plusieurs cliniciennes expertes. Myriam Vincent et Béatrice Thérond, orthophonistes, partagent leur expérience de construction d'un partenariat parental en individuel et en groupe dans le contexte français. Elles décrivent leur protocole d'investigation et les outils utilisés à différents niveaux de travail en partenariat avec les parents. Leur chapitre est enrichi de témoignages qui permettent de travailler la réflexivité de l'intervenant. Pascale Grevesse, orthophoniste spécialisée dans le trouble alimentaire pédiatrique, nous décrit ce trouble et les inquiétudes parentales qui en découlent. De nombreux enfants présentant des difficultés développementales et langagières souffrent également de difficultés alimentaires. C'est pourquoi l'accompagnement parental dans ce contexte est tout aussi important que les interventions dédiées au langage et à la communication. Il permet la mise en place des attitudes parentales favorisant une meilleure alimentation de l'enfant, l'amélioration des interactions lors des repas et, *de facto*, assure un meilleur développement global de l'enfant. Ornella Thys, orthophoniste spécialisée en trouble du spectre autistique, souligne l'importance d'intégrer les parents aux interventions qui visent l'amélioration de la communication sociale de leur enfant TSA. Ces interventions devront être pensées en fonction du profil et des besoins de l'enfant et, généralement, combiner plusieurs approches (comportementale, développementale et naturelle). Ce dernier chapitre est disponible en format numérique.

Enfin, dans le chapitre 9, Catherine Hage témoigne de sa recherche de la position « juste » lors de l'accompagnement des parents des jeunes enfants sourds tout au long de sa carrière d'orthophoniste. Elle souligne l'importance d'ouvrir un espace de disponibilité, d'écoute et de maturation au service de la relation d'aide. Il s'agit donc de créer un véritable tandem parent-intervenant qui permettra, s'il est bien équilibré, de ne pas s'épuiser, tant le parent que le professionnel.

Pour clôturer cette introduction, quelques remerciements sont de mise.

Tout ceci n'aurait jamais vu le jour si, il y a de nombreuses années maintenant, Christel Regaert (orthophoniste en Belgique), n'avait pas croisé notre chemin. Alors que l'accompagnement parental balbutiait encore en Europe, elle s'est montrée suffisamment audacieuse pour porter avec nous un projet d'accompagnement parental dans un grand hôpital de Bruxelles, alors que les « seniors » nous décourageaient. Partenaire d'enseignement et formatrice hors pair, nous la remercions de toujours accueillir avec beaucoup de joie tous nos projets !

Nous remercions chaleureusement tous les co-auteurs de cet ouvrage, partenaires enthousiastes dès le premier jour. Merci pour votre confiance et vos contributions de qualité !

Nous remercions également Isabelle Roskam, psychologue et spécialiste en parentalité, qui a d'emblée accepté de préfacer cet ouvrage.

Nous remercions enfin les éditions De Boeck pour leur confiance en ce projet.

Nous vous souhaitons une agréable lecture de ces chapitres passionnants, dans l'ordre ou dans le désordre, en fonction de vos intérêts propres !

Chapitre 1

La qualité des interactions parent-enfant : un incontournable pour le développement du langage

Mélissa Di Sante
Audette Sylvestre

1. Introduction

La contribution des interactions établies entre l'enfant et les adultes significatifs de son entourage, en tout premier lieu ses parents, au développement des habiletés de langage des enfants n'est plus à démontrer. Malgré ce consensus scientifique, rares sont les interventions qui tiennent compte du contexte interactionnel dans lequel opère cet apprentissage du langage à l'âge préscolaire.

Dans ce chapitre, nous défendons l'argument faisant valoir la promotion de la qualité des interactions parent-enfant comme un des tout premiers pas à franchir pour assurer un environnement langagier optimal pour le développement de l'enfant. Il vise à exposer les composantes de l'interaction parent-enfant impliquées de façon toute particulière dans le développement langagier. Cette conceptualisation servira d'appui aux intervenants pour observer et intervenir sur celles-ci à l'aide de pistes concrètes. Nous entamerons le chapitre en parlant de « l'environnement langagier » des enfants, ce qui le compose et son rôle dans le développement du langage. Ceci servira d'introduction à notre objet principal, soit le rôle crucial de la qualité des interactions pour le développement du langage, dont nous présenterons cinq déterminants clés. La nécessité d'observer l'interaction et de la mettre en relation avec les besoins développementaux de l'enfant pour favoriser le développement du langage sera mise en évidence. S'ensuivra la présentation d'outils validés pour observer la qualité des interactions parent-enfant. Le chapitre se conclura sur des propositions de pistes et de modalités d'intervention pour l'accompagnement parental ciblant la qualité des interactions.

2. L'environnement langagier de l'enfant

2.1. Les mécanismes sociaux à l'œuvre dans l'apprentissage du langage

Sans surprise et comme c'est le cas pour tous les aspects du développement de l'enfant, le développement du langage est le produit de l'interaction continue entre des facteurs biologiques (innés, propres à l'enfant) et des facteurs environnementaux (externes à l'enfant) (Bronfenbrenner & Morris, 1998). En effet, l'enfant vient au monde avec tout ce qu'il faut pour apprendre à parler : notamment, des habiletés perceptuelles lui permettant de porter attention et de traiter efficacement les stimuli de nature linguistique entendus (p. ex. sons, mots, phrases, intonation), des capacités d'imitation et une motivation naturelle à communiquer. Dès sa naissance, le bébé utilise ses capacités de perception qui lui permettront graduellement de reconnaître et d'extraire de plus en plus facilement les sons et les mots qui reviennent souvent dans la parole qu'il entend. L'enfant, dont l'intégrité physique et sensorielle est typique et qui dispose d'un bagage génétique favorable, est tout à fait prêt pour entreprendre l'aventure d'apprendre à parler et, comme être fondamentalement social, c'est avec enthousiasme qu'il se lancera dans cette aventure.

Ces stratégies perceptuelles prédominent dans un premier temps – disons de 0 à 12 mois – mais elles ne suffisent pas pour développer un langage harmonieux. On doit aussi y greffer des indices sociaux. En effet, bien qu'il repose en partie sur les mécanismes innés et internes à l'enfant dont il vient d'être question, le développement du langage demeure un phénomène social, propulsé par les expériences vécues par l'enfant dans son environnement proximal (Bruner, 1975a, 1975b, 1983; Hoff, 2006; Vygotsky, 1934/1962). C'est au sein des échanges sociaux que le langage trouve ses origines : pour apprendre le langage, il faut être exposé au langage. Cette nature fondamentalement sociale des processus d'acquisition du langage est appuyée par des études ayant démontré que les mécanismes d'acquisition (traitement de la parole et compilation statistique des régularités propres à la langue d'exposition) sont favorisés en présence d'un contexte d'interaction « réel » (c.-à-d. au sein duquel l'enfant est activement impliqué) et non, par exemple, en étant exposé à du langage simplement entendu par hasard (c.-à-d. non dirigé vers l'enfant) ou à du langage présenté par le biais d'enregistrements vidéo (Kuhl, 2003; Roseberry et al., 2014; Weisleder & Fernald, 2013). En somme, ce sont des mécanismes sociaux qui enclenchent une activation des neurones dont la fonction est de compiler les informations concernant les propriétés linguistiques, acoustiques et sociales du langage entendu par l'enfant (Kuhl, 2007).

Ces expériences sociales sont particulièrement profitables lorsqu'elles surviennent au cours des périodes sensibles de plasticité neuronale pour le langage. La plasticité neuronale renvoie à la capacité du cerveau à modifier sa structure et ses

connexions nerveuses au cours de la vie, en fonction des expériences cumulées. Pour les structures cérébrales associées au développement du langage, cette période sensible correspondrait généralement aux 1 000 premiers jours, une période qui s'étend de la grossesse jusqu'à ce que l'enfant atteigne l'âge de 2 ans (Norrie McCain, 2020). C'est pendant cette période que les enfants sont les plus sensibles aux expériences qu'ils vivent avec le langage. Autrement dit, les premières années de vie sont la période au cours de laquelle les interactions entretenues par les enfants avec leur entourage ont le plus grand impact sur leur développement langagier. Une exposition insuffisante à ces contextes interactionnels au cours de cette période peut rendre l'apprentissage du langage extrêmement ardu.

Ces constats appuient la nécessité de porter notre regard sur « l'environnement langagier » de l'enfant. Si l'importance des expériences sociales vécues par l'enfant dans son développement langagier est un fait généralement admis, les composantes clés d'un environnement langagier optimal le sont moins et méritent d'être abordées et distinguées les unes des autres.

2.2. Composantes de l'environnement langagier

Plusieurs chercheurs ont travaillé à définir ce qui compose un environnement langagier proximal de qualité (Anderson et al., 2021 ; Hoff, 2006 ; Pace et al., 2017 ; Romeo et al., 2018 ; Rowe, 2012 ; Rowe & Snow, 2020). Deux composantes théoriques et inter reliées de l'environnement langagier de l'enfant ressortent de ces travaux. La première, et celle ayant reçu le plus d'attention dans la littérature scientifique, concerne les caractéristiques linguistiques de l'environnement langagier, soit le langage entendu par l'enfant. La deuxième concerne les caractéristiques interactionnelles du contexte dans lequel s'inscrit cette exposition au langage.

2.2.1. Caractéristiques linguistiques

Les caractéristiques linguistiques de l'environnement langagier renvoient à deux paramètres : la **quantité** et la **qualité** du langage entendu par l'enfant (les stimuli de nature linguistique). La **quantité** fait référence au nombre de mots et d'énoncés présentés à l'enfant par le parent au cours d'une période prédéterminée (Anderson et al. 2021 ; Rowe, 2012 ; Rowe & Snow, 2020). Il s'agit d'une condition importante car elle est nécessaire à l'apprentissage statistique du langage : l'enfant doit être exposé à suffisamment de langage pour en assimiler les propriétés et régularités acoustiques, linguistiques et sociales (Evans 2001 ; Romberg & Saffran, 2010 ; Saffran & Kirkham, 2018). À titre d'exemple, une étude a révélé qu'une vingtaine d'expositions à un nouveau mot serait nécessaire avant que les enfants ayant un développement typique puissent l'utiliser adéquatement à leur tour – ce nombre était doublé chez les enfants présentant un trouble du langage (ou « trouble développemental du langage » dans la terminologie actuelle) (Gray, 2003).

La **qualité** du langage entendu par l'enfant constitue une autre caractéristique centrale à son environnement langagier (Anderson et al., 2021 ; Rowe & Snow, 2020). Il est ici question de la complexité croissante du langage adressé à l'enfant en termes de diversité du lexique, des flexions verbales et des accords grammaticaux, de la complexité syntaxique des énoncés et de l'exposition à du langage décontextualisé (c.-à-d. du langage abstrait qui renvoie à des référents en dehors du contexte immédiat) (Rowe, 2013).

Dans une récente méta-analyse, Anderson et ses collaboratrices (2021) ont quantifié l'apport respectif de ces deux caractéristiques linguistiques de l'environnement langagier (quantité et qualité) sur le développement langagier des enfants. Elles ont également documenté la force de ces liens en fonction de différents facteurs modérateurs potentiels tels que l'âge et le genre de l'enfant, ainsi que les caractéristiques sociodémographiques de la famille (p. ex. revenu familial, niveau de scolarité des parents). Pour ce faire, elles ont combiné les résultats de 52 études menées auprès d'enfants anglophones connaissant un développement typique et âgés de moins de 6 ans. Ces études incluaient des mesures de la quantité ($n = 33$, nombre de mots et d'énoncés) ou de la qualité du langage offert par le parent ($n = 35$, diversité lexicale et complexité syntaxique), en plus de mesures permettant de documenter les habiletés de langage oral des enfants. Plusieurs constats se dégagent de cette méta-analyse. D'abord, elle révèle que ces deux caractéristiques linguistiques de l'environnement langagier ont des effets combinés de force modérée à élevée sur les habiletés langagières des enfants, la qualité du langage entendu contribuant plus fortement ($r = 0,33$, association modérée) que la quantité ($r = 0,2$, association faible). Qui plus est, les associations entre ces caractéristiques linguistiques et le langage des enfants sont révélées, peu importe le genre de l'enfant, le statut socio-économique de la famille ou le niveau de scolarité de la mère. Autrement dit, la contribution positive de la quantité et de la qualité du langage offert par le parent à son enfant s'observe systématiquement dans les différents groupes démographiques étudiés. Finalement, plus les enfants avancent en âge, plus les effets de cette qualité linguistique se font sentir sur leur niveau d'habiletés langagières (Anderson et al., 2021).

Ces résultats suggèrent que le développement harmonieux du langage dépend de différentes caractéristiques linguistiques de l'environnement langagier des enfants dont, par ailleurs, l'importance fluctue selon la période du développement de l'enfant (Jones & Rowland, 2017 ; Rowe et al., 2012 ; Rowe & Snow, 2020). Bien que cela reste à être démontré empiriquement, l'hypothèse est que l'exposition à une quantité suffisante de langage lors des stades précoces d'acquisition serait une condition essentielle au déclenchement des mécanismes perceptuels et neurologiques d'apprentissage statistique du langage. Ces mécanismes précoces contribueraient en premier lieu au développement d'une base langagière solide, autrement dit, d'un niveau de capacités langagières minimalement requis pour pouvoir bénéficier, en deuxième lieu, des apports de la qualité. La contribution des caractéristiques telles que la diversité lexicale et la complexité syntaxique prédominerait par la suite, de façon à permettre à

l'enfant de complexifier graduellement les fondements du langage déjà mis en place (Anderson et al., 2021 ; Golinkoff et al., 2019 ; Jones & Rowland, 2017 ; Rowe, 2012).

2.2.2. Caractéristiques interactionnelles

Un autre corpus important de recherche porte sur l'influence du contexte interactionnel dans lequel s'inscrit cette exposition au langage. S'appuyant sur les fondements sociaux de l'apprentissage du langage, plusieurs chercheurs se sont intéressés au rôle des comportements adoptés par les parents lors d'interactions avec leur enfant dans le développement langagier de ces derniers. Les résultats de ces recherches invitent à porter un regard sur les caractéristiques de ces interactions qui permettent d'« établir des fondations solides pour la communication » (Hirsh-Pasek et al., 2015). Autrement dit, il est ici question de la façon dont le parent interagit avec l'enfant, plutôt que de ce qu'il lui dit.

La qualité des interactions vécues par les enfants avec leurs parents figure parmi les prédicteurs les plus robustes de leur développement langagier ultérieur (Madigan et al. 2019 ; Pace et al., 2017 ; Romeo et al., 2018 ; Rowe & Snow, 2020). Or, bien qu'il y ait consensus sur le fait que des interactions parent-enfant de qualité créent un contexte hautement favorable à l'apprentissage du langage par l'enfant (Madigan et al., 2019 ; Rowe & Snow, 2020), les déterminants de cette qualité sont peu pris en compte dans les évaluations et les interventions ciblant le développement du langage d'un enfant.

Connaître les caractéristiques d'une interaction de qualité pour le langage et s'interroger sur les meilleures façons d'observer et d'intervenir sur ces déterminants est essentiel pour promouvoir un environnement langagier de qualité pour les enfants. C'est dans cette perspective que la qualité des interactions parent-enfant s'est imposée comme sujet principal de ce chapitre. Cet ingrédient actif du développement du langage doit se situer au cœur de nos préoccupations si notre objectif est de soutenir le langage des enfants. Pour ce faire, il importe dans un premier temps d'être au fait des déterminants d'une interaction de qualité pour le développement du langage des enfants. Ce sujet fera l'objet de la prochaine section du chapitre.

3. La qualité des interactions pour le développement du langage

Cette section vise à proposer une conceptualisation de la qualité des interactions dans le contexte spécifique du soutien au développement langagier. Elle débutera par la présentation de cinq déterminants clés de l'interaction parent-enfant qui façonnent le développement langagier. Les liens entre le concept d'interaction et celui de l'étayage langagier seront ensuite présentés.

3.1. Cinq déterminants de la qualité

Cinq déterminants d'une interaction de qualité contribuent de façon toute particulière au développement langagier des enfants d'âge préscolaire : la sensibilité, la réactivité, la réciprocité, la chaleur et l'appui au développement. Leurs définitions et leurs contributions respectives au développement langagier des enfants seront présentées à la lumière des écrits scientifiques actuels et des connaissances sur les mécanismes explicatifs du développement langagier en petite enfance.

3.1.1. La notion de *responsiveness* décortiquée : *sensibilité, réactivité et réciprocité*

Dans les écrits anglophones, l'apport du *responsiveness* parental (que nous traduisons librement par « réponse à l'enfant ») a été largement étudié ; il s'agit d'une caractéristique de l'interaction systématiquement identifiée comme étant favorable au langage des enfants (p. ex. Madigan et al., 2019 ; Rowe & Snow, 2020 ; Tamis-LeMonda et al., 2014). Les résultats d'une méta-analyse récente (Madigan et al., 2019) regroupant 36 études (7 315 dyades parent-enfant, âge : 12-57 mois) et documentant l'influence de différents comportements parentaux sur le développement du langage confirment d'ailleurs les liens tout particuliers qui existent entre le *responsiveness* parental ($r = 0,27$, association de force modérée) et le développement langagier des enfants. Ces liens sont encore supérieurs chez les enfants grandissant dans des familles dont le statut socio-économique est caractérisé comme étant plus faible ($r = 0,37$, association de force modérée), comparativement à ceux évoluant dans des milieux plus aisés ($r = 0,15$).

Or, la notion de *responsiveness* mérite d'être clarifiée car, au fil des écrits, elle est nommée et définie de différentes façons en plus de regrouper souvent plusieurs déterminants de la qualité des interactions en un seul concept. De façon générale, le concept de *responsiveness* renvoie à la capacité de l'adulte à répondre à l'enfant de manière opportune lors d'interactions communicatives. Pour ce faire, les parents doivent faire preuve de « sensibilité » (*sensitivity* dans les écrits anglophones), c'est-à-dire d'une capacité à percevoir et interpréter correctement les signaux des enfants pour pouvoir, dans un deuxième temps, y répondre de manière appropriée. À noter que les termes *sensitivity* et *responsiveness* sont parfois utilisés comme synonymes dans la littérature scientifique. Par exemple, Hirsh-Pasek et ses collaborateurs (2015) définissent la sensibilité comme étant la contingence temporelle et contextuelle des propos de l'adulte par rapport à ceux de l'enfant. D'autres auteurs parlent plutôt de *sensitive responsiveness*, qui se définit comme étant la capacité à interpréter correctement les signaux de l'enfant et à y répondre de manière appropriée (Madigan et al., 2019). La notion de *responsiveness* est aussi parfois confondue avec sa conséquence, qui est de provoquer des échanges communicatifs « en harmonie avec l'enfant », alternés sur plusieurs tours de parole (Madigan et al., 2019). On parle ainsi de

responsive, serve and return interactions (traduction libre : des interactions répondantes, de type aller-retour). En somme, ces multiples définitions ont pour conséquence d'amalgamer différents comportements favorables au langage, sans en faire ressortir adéquatement le caractère et la contribution distincte.

Face à ces constats, nous proposons de distinguer trois dimensions du *responsiveness* qui sont : la sensibilité, la réactivité et la réciprocité. Une définition mutuellement exclusive de concepts distincts facilite leur observation et l'intervention sur celles-ci, qui seront tout aussi mutuellement exclusives.

Sensibilité

Dans le contexte du développement langagier, la sensibilité renvoie à la capacité de l'adulte à capter ce qui intéresse l'enfant (c.-à-d. ce qui retient son attention dans le moment présent) et à porter attention aux signaux envoyés par l'enfant. Être sensible à l'enfant implique donc, dans un premier temps, d'observer l'enfant et d'attendre que ce dernier manifeste son intérêt envers quelque chose. Cela peut se faire de différentes façons par l'enfant, par exemple par le regard, un pointage, la production de vocalisations, de mots ou d'énoncés. L'adulte doit ensuite interpréter ces signaux et leur attribuer une valeur communicative (c.-à-d., qu'est-ce que l'enfant essaie de montrer, d'exprimer, de réaliser?).

Le fait d'être sensible à ce qui retient l'attention de l'enfant favorise des épisodes d'attention conjointe sur un même objet, personne ou événement. Il s'agit d'une condition de base qui permet dans un deuxième temps à l'adulte d'être réactif aux manifestations d'intérêt de l'enfant.

Réactivité

La réactivité renvoie à l'habileté de l'adulte à prendre acte des signaux de communication et manifestations d'intérêt envoyés par l'enfant en y réagissant promptement et adéquatement (c.-à-d. en offrant une réponse qui est en concordance avec le signal, l'action ou le comportement de l'enfant). Cette réactivité revêt une importante dimension temporelle; elle doit se produire rapidement afin d'en augmenter l'efficacité. On peut penser, par exemple, à un parent qui répond rapidement à une question posée par son enfant, ou qui réagit avec étonnement à un commentaire formulé par son enfant :

Enfant : « *Regarde papa, je fais rouler le ballon sur le toboggan !* »

Adulte : « *Ah oui ? Comme c'est amusant !* »

Faire preuve de réactivité soutient le développement langagier de l'enfant en lui révélant que ses signaux communicatifs exercent un effet sur son environnement (en l'occurrence, sur son parent). Ceci constitue un levier pour que l'enfant développe un désir de communiquer de façon intentionnelle, pour atteindre différents buts dans ses interactions avec son entourage.

Réciprocité

La réciprocité dans l'interaction parent-enfant renvoie à un engagement communicatif dyadique qui permet l'enchaînement de plusieurs tours de parole sur un même sujet. Interagir avec l'enfant de façon à encourager sa participation à des échanges alternés, nombreux et orientés autour d'un objectif commun augmente la réciprocité dans l'interaction. Dit autrement, une interaction haute en réciprocité est une interaction au cours de laquelle parent et enfant participent tous deux à parts égales (ou presque) à l'interaction et contribuent tous deux à la construction commune de l'échange ou de l'activité en cours. La fluidité des échanges communicatifs permettrait entre autres aux enfants d'intégrer les principes de base d'une conversation (Smith et al., 2018) et faciliterait l'activation de régions cérébrales associées au langage pendant le traitement du langage entendu : cette activation expliquant près de la moitié des liens entre le langage entendu et les habiletés langagières de l'enfant (Romeo et al., 2018).

On réfère à ce déterminant de la qualité des interactions lorsqu'on parle de la contribution des échanges de type « aller-retour » sur le développement du langage. Les écrits anglophones utilisent d'ailleurs l'analogie d'une joute de tennis pour illustrer ce qu'on entend par des *serve and return interactions*, soit des interactions de type « service-retour » ou « aller-retour » (Harvard Center for the Developing Child, 2022). Dans cette analogie, l'enfant « met la balle en jeu » (p. ex. regarde dans une direction, nomme quelque chose, partage un commentaire) et l'adulte « lui retourne la balle » rapidement pour permettre à l'échange de se poursuivre (p. ex. en regardant dans la même direction que l'enfant, en posant une question ou en commentant à son tour).

3.1.2. La chaleur

Les interactions qui prennent place dans une atmosphère positive contribuent à soutenir le développement global des enfants, et le langage n'y fait pas exception (Guttentag et al., 2014; Landry et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2006). Dans leur méta-analyse citée précédemment, Madigan et al. (2019) révèlent que la chaleur manifestée par le parent (définie comme sa tendance à agir avec douceur, positivisme, bienveillance, et à exprimer son affection verbalement ou physiquement à l'enfant pendant l'interaction) serait positivement associée au niveau de développement langagier des enfants.

Le fait d'être exposé à des interactions chaleureuses peut augmenter le plaisir ressenti par l'enfant à interagir avec autrui et ainsi contribuer au développement d'un réel intérêt envers les situations de communication. Cet intérêt pour la communication, optimisé par un contexte relationnel positif, peut générer un cercle vertueux en incitant l'enfant à initier davantage d'échanges avec l'adulte. Ceci augmente les opportunités offertes à l'enfant pour entendre et produire du langage, de même que celles qui se présentent au parent pour soutenir le langage de l'enfant. En somme, les comportements chaleureux manifestés par les adultes significatifs pour l'enfant

peuvent lui fournir une base relationnelle sécurisante sur laquelle celui-ci pourra s'appuyer pour participer activement et librement aux interactions, partager des idées, initier des conversations et mettre en pratique ses compétences langagières.

3.1.3. L'appui au développement

L'appui au développement concerne la disposition du parent à favoriser et à s'impliquer activement dans les apprentissages de l'enfant pendant l'interaction (c.-à-d. vouloir que l'enfant apprenne quelque chose). Il s'agit d'un autre déterminant de la qualité des interactions pour le développement du langage. Ce déterminant s'observe entre autres par les tentatives du parent à tirer profit des opportunités qui se présentent au cours des interactions pour amener l'enfant à acquérir de nouvelles connaissances sur le monde, en plus de nouvelles compétences ou habiletés sur le plan cognitif ou langagier. Pensons par exemple à un parent qui interagit avec son enfant autour d'un jeu de fermette incluant des personnages et des animaux, et qui profite de ce contexte pour nommer les animaux, donner des informations à leur sujet, produire des onomatopées, poser des questions variées à l'enfant ou faire des liens entre la vie de l'enfant et l'activité ou la tâche en cours (p. ex. « où pourrait dormir la poule... ? Te souviens-tu lorsque nous sommes allés à la ferme l'été dernier ? Nous avons vu la « maison » des poules, c'était un poulailler. Un poulailler, c'est là où les poules dorment et pondent des œufs. »).

Le rôle potentiel de ce déterminant sur le développement harmonieux du langage des enfants s'appuie entre autres sur les fondements de la théorie socio-interactionniste du développement (Bruner, 1983 ; Vygotsky, 1934/1962). Cette théorie stipule que les interlocuteurs plus expérimentés favorisent le développement de nouvelles compétences chez l'enfant en leur transmettant des informations sur le monde, et en les engageant dans des activités significatives qui comportent des défis qu'ils pourront relever avec un certain niveau d'aide (cf. notion de « zone proximale de développement de l'enfant »). C'est ainsi qu'au fil des interactions avec les adultes significatifs de leur entourage, les enfants en viendront à développer une représentation du monde qui les entoure à l'aide du langage. En somme, la tendance du parent à tirer profit des situations d'interactions pour encourager l'émergence de nouvelles connaissances chez l'enfant est susceptible de promouvoir le développement de plusieurs compétences langagières (p. ex. connaissances lexicales, habiletés métalinguistiques, développement de concepts et de fonctions cognitives de haut niveau tel que le raisonnement).

En synthèse, les conditions gagnantes pour accompagner le développement du langage des enfants relèvent entre autres de la qualité des interactions parent-enfant, notamment de leur caractère sensible, réactif et réciproque, du fait qu'elles sont offertes dans une atmosphère chaleureuse, et qu'elles s'inscrivent dans une volonté de soutenir les apprentissages et le développement de compétences chez l'enfant.

3.2. Qualité des interactions et étayage langagier : des concepts à distinguer

La qualité des interactions, caractérisée par ces cinq déterminants clés, est considérée comme une condition préalable à l'utilisation de techniques d'étayage langagier. Cette distinction entre la notion d'interaction et d'étayage nous apparaît importante à souligner. L'étayage langagier offert par le parent et l'interaction parent-enfant sont deux concepts de niveaux différents, qui sont souvent confondus. Par « étayage langagier », nous entendons l'utilisation de techniques visant à favoriser le développement des aspects structuraux du langage, soit la phonologie (sons), la morphologie (grammaire) et la syntaxe (phrases), et celui de la sémantique (vocabulaire et relations entre les mots et les événements). Plusieurs techniques d'étayage sont reconnues favorables pour soutenir l'acquisition de compétences langagières spécifiques, notamment : nommer, décrire, utiliser l'auto-verbalisation (l'adulte décrit ce qu'il fait) ou la verbalisation parallèle (l'adulte décrit ce que fait l'enfant), donner le bon modèle verbal (l'adulte répète les productions de l'enfant en les corrigeant sur le plan de la prononciation), offrir des expansions (l'adulte répète ce que l'enfant dit en ajoutant un ou plusieurs mots ou morphèmes) et des extensions (commentaire de l'adulte qui ajoute de l'information reliée sémantiquement à l'énoncé de l'enfant), poser des questions comportant un choix ou produire une ébauche orale, une phrase en suspens ou toute autre incitation à la production d'un mot (Cleave et al., 2015 ; Girolametto et al., 2002 ; Paul et al., 2018 ; Sylvestre & Desmarais, 2015).

Nous sommes d'avis que soutenir une interaction parent-enfant de qualité doit se faire en amont d'un travail sur l'utilisation de techniques d'étayage. En effet, c'est au sein d'interactions de qualité (sensibles, réactives, réciproques, chaleureuses, soutenantes pour le développement) que peut émerger toute une série de pratiques efficaces pour favoriser l'acquisition de compétences langagières spécifiques.

En conclusion de cette section, il importe d'ajouter quelques considérations concernant les déterminants de l'interaction favorables au développement du langage. D'abord, bien que ces déterminants favorisent le développement des enfants, cela ne veut pas dire que leur présence garantit un développement langagier optimal, ou que la faible occurrence d'un ou de plusieurs d'entre eux conduit nécessairement à des difficultés de langage. Qui plus est, l'importance de ces différents déterminants n'est pas nécessairement équivalente pour tous les enfants, pas plus qu'elle ne l'est à toutes les étapes de leur développement (Anderson et al., 2021 ; Madigan et al., 2019).

Par ailleurs, l'identification de ces déterminants découle d'études menées en grande majorité en contexte occidental. Ainsi, ces connaissances sur ce qui constitue des interactions de qualité sont fondées sur des modèles euro-occidentaux de la vie familiale, de l'éducation des enfants et de la parentalité, des modes de communication et de la valeur du langage, des relations entre les individus, du développement des enfants et des attentes à l'égard des enfants. Il reste encore beaucoup à apprendre sur les liens entre l'interaction parent-enfant le développement du langage d'enfants grandissant

dans d'autres communautés et groupes de la population car, comme nous le rappellent Masek et al. (2021, p. 124, traduction libre) : « lorsque la qualité de l'interaction, la fluidité et la "connexion" entre les partenaires de communication prédisent les habiletés langagières des enfants, il s'agit d'une relation robuste, mais celle-ci n'est peut-être pas universelle ». Ceci invite à user de sensibilité culturelle et d'humilité envers les parents et les enfants auprès desquels nous intervenons lorsqu'il est question de soutenir la qualité des interactions parent-enfant pour le développement du langage. L'identification des déterminants de l'interaction sur lesquels agir, lorsque pertinent, devra toujours se faire en fonction des besoins de l'enfant et des considérations culturelles et sociolinguistiques propres à la culture d'appartenance de la famille (Bonvillain, 2019). L'importance de ces considérations culturelles dans le contexte de la démarche de soutien au développement langagier de l'enfant sera développée dans le chapitre 3 par Brassart et al.

Les déterminants de la qualité des interactions pour le langage étant présentés, la prochaine partie de ce chapitre propose des moyens pour les observer d'une manière rigoureuse.

4. Observer les interactions parent-enfant

D'entrée de jeu, il importe de préciser que l'interaction parent-enfant ne s'évalue pas, elle s'observe. Dans les faits, il n'y a pas une bonne ou une mauvaise façon d'entrer en interaction avec l'enfant, une « norme » à laquelle il faudrait se comparer ou une « performance » souhaitée. Une observation de l'interaction parent-enfant vise à identifier les comportements adoptés par un parent dans ses interactions avec un enfant donné. Or, des comportements qui fonctionnent très bien avec un enfant peuvent ne pas correspondre à ce qui serait optimal avec un autre ; cela dépend entre autres choses du niveau de développement et des besoins de l'enfant.

Cette section vise d'abord à présenter des outils qui permettent de guider cette observation et dont la valeur psychométrique a été démontrée. Elle se conclura sur une brève discussion entourant l'arrimage entre les comportements parentaux et le niveau de développement langagier de l'enfant et ses besoins, une notion centrale qui guidera le choix des cibles d'intervention.

4.1. Modalités et outils d'observation des interactions

Accompagner les parents dans leurs interactions avec leur enfant présuppose d'avoir d'abord identifié les caractéristiques de ces interactions dans une dyade donnée et le degré d'utilisation de chacun des déterminants d'une interaction de qualité. Ce travail repose sur l'utilisation d'un outil qui, non seulement offre la possibilité d'observer les déterminants des interactions de qualité pour le développement du langage, mais structure l'observation. Un système de codage comportant des indicateurs précis et

mutuellement exclusifs contribue à limiter la part de subjectivité inhérente à toute observation.

Parce qu'elle est considérée plus objective que les questionnaires auto-rapportés (Aspland & Gardner, 2003), l'observation des comportements des parents apparaît comme la modalité la plus susceptible de fournir des données précises sur la qualité des interactions parent-enfant (Gardner, 2000). Cette procédure est également considérée plus sensible au changement en réponse à l'intervention (Zaslow et al., 2006). Bien qu'une observation en clinique soit envisageable, une observation réalisée au domicile de la famille constitue le cadre idéal lorsque l'objectif est de s'approcher au plus près des interactions naturelles établies entre un parent et son enfant (Gardner, 2000). Il faut toutefois considérer que l'observation peut engendrer un changement de comportement chez les personnes, ce qui serait considéré comme une menace à la validité des données. Cependant, des études expérimentales arrivent à la conclusion que ce type de réaction en réponse au contexte de l'observation et à la présence de l'observateur reste généralement minime (Gardner, 2000). Par ailleurs, l'atténuation des effets peut, par exemple, être facilitée si l'observateur sort de la pièce ou qu'il évite de regarder directement la séance de jeu (Levickis et al., 2022).

Les outils d'observation des interactions parent-enfant prônent pour la plupart le recours à un enregistrement vidéo. Bien que celui-ci puisse paraître *a priori* plus complexe compte tenu du matériel à prévoir, il a l'avantage, notamment en offrant la possibilité de visionner certaines séquences à plusieurs reprises, de renforcer la justesse de la cotation. Des outils validés sont à privilégier.

Le *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes* (PICCOLO, Roggman et al., 2013) permet d'observer quatre types de comportements parentaux, soit la réponse à l'enfant (*responsiveness*), l'expression d'affection envers l'enfant, les encouragements offerts à l'enfant et l'enseignement de la part du parent. Dans sa version finale, l'outil prend la forme d'une liste de 29 items codés à l'aide d'une échelle en trois niveaux permettant de préciser si chaque comportement est « absent », « parfois présent » ou « souvent présent ». La fiabilité et la validité du PICCOLO ont été étudiées par l'analyse de plus de 4500 observations d'interactions parent-enfant collectées dans différents projets (p. ex. en collaboration avec le *Early Head Start Research Consortium*). Or, la structure en quatre domaines de l'outil n'est pas appuyée par les analyses factorielles. Ceci indique que les quatre types de comportements qui le composent ne reflètent pas des aspects mutuellement exclusifs de l'interaction. Ceci va à l'encontre de l'observation indépendante de chaque domaine de l'interaction. Finalement, le codage binaire des comportements observés (parfois *vs* souvent présent) fournit peu d'informations qualitatives permettant de guider l'intervention (p. ex. le niveau d'adéquation du comportement avec l'activité ou les propos de l'enfant).

Le *Parental Responsiveness Rating Scale* (PaRRiS, Down et al., 2015) est un outil adapté des travaux de Marfo (1992). Cet outil comprend une seule échelle, centrée sur la notion de réponse à l'enfant (*responsiveness*) mais qui offre aussi la possibilité

d'observer les comportements parentaux directifs, définis comme étant des tentatives de rediriger l'attention de l'enfant de l'activité en cours (Down et al., 2015). L'outil permet de coder la fréquence des comportements jugés favorables pour le langage en attribuant un score entre 1 et 5, 1 reflétant la fréquence d'occurrence la plus faible. Trente dyades parent-enfant (âge = 27 mois; é.t. = 1,9) ont participé à une étude de validité. Une corrélation de degré modéré à élevé a été montrée entre le PaRRiS et un système de codage détaillé des comportements *responsive* des parents (les caractéristiques de cet outil sont non spécifiées dans l'article) ainsi qu'un fort accord inter juge (Barnett et al., 2022). Ainsi, cet outil permettrait un codage précis de la « réponse à l'enfant ». Il n'offre toutefois pas la possibilité de collecter des données sur les autres déterminants clés de l'interaction parent-enfant pour le développement du langage.

Par ailleurs, Levickis et ses collaborateurs ont développé un système de codage des comportements parentaux utilisé dans le cadre d'une étude longitudinale visant à examiner les associations entre les comportements maternels et le langage chez des parleurs tardifs, soit des enfants qui tardaient à parler à 2 ans ($n = 251$), réévalués à l'âge de 4 ans ($n = 208$) (Levickis et al., 2014; Levickis et al., 2018a; Levickis et al., 2018b). Cet outil permet de coder deux paramètres de l'interaction : les questions reliées aux intérêts de l'enfant et les directives soutenant (*supportive directives*)¹ offertes par l'adulte. Les quatre autres paramètres portent sur l'utilisation de techniques d'étayage : les expansions, imitations, interprétations et le fait d'associer des mots à des objets et événements (*labelling*). La fiabilité de cette méthode d'observation et de codage a été vérifiée auprès de la cohorte populationnelle lorsque les enfants avaient 2 ans. Les coefficients de corrélation intra-classe obtenus étaient très élevés pour les six paramètres observés. Or, le choix de ces paramètres montre que les concepts relatifs à l'interaction et à l'étayage sont considérés de même nature. Tout comme le PaRRiS, ce système de codage est limité à la réponse à l'enfant (*responsiveness*) en matière d'observation de la qualité des interactions.

Le COPI (Comportements Observés du Parent en Interaction avec l'enfant, Sylvestre et al., 2021) permet l'observation de dix dimensions de l'interaction parent-enfant, réparties en quatre domaines : la réponse à l'enfant (sensibilité aux intérêts de l'enfant, réactivité, réciprocité, créativité), le contrôle (directivité, rythme), l'appui au développement (stimulation) et l'affect (chaleur, plaisir et acceptation). Les comportements sont codés sur une échelle de 1 à 4, 1 indiquant que le comportement est toujours ou presque toujours absent, jusqu'à 4 où le comportement est toujours ou presque toujours présent. Les échelles graduées ont l'avantage d'offrir une appréciation nuancée de la fréquence d'occurrence et de l'ampleur d'un comportement donné. La structure à quatre facteurs du COPI a été vérifiée à la suite de l'analyse vidéo de 95 dyades parent-enfant (âge = 42 mois; é.t. = 0,28). Des scores inter- et intra juges élevés confirment la fiabilité de cet outil (Sylvestre et al., 2021). L'avantage de cet outil est aussi qu'il permet l'observation des cinq déterminants clés de la qualité des

1. *Supportive directives* : fait d'exiger que l'enfant verbalise ou produise une action reliée à ce qui retient son attention (Masur et al., 2005).

Le livre de référence sur l'accompagnement des parents et des intervenants par les orthophonistes.

Ce livre réunit les meilleurs spécialistes, cliniciens et chercheurs, pour établir les recommandations de guidance et d'accompagnement des parents et des intervenants en orthophonie.

Le partenariat entre orthophoniste et parents ou intervenants est la clé de voûte de la réussite d'une prise en soin orthophonique efficace. Ce livre détaille :

- les composantes clés d'une interaction adulte-enfant de qualité ;
- les attitudes et techniques qui favorisent le développement de la communication et du langage ;
- les outils d'observation des interactions adulte-enfant ;
- les défis actuels en orthophonie (négligence, interculturalité, bi/multilinguisme, etc.) ;
- les particularités de l'accompagnement parental quand l'enfant connaît un trouble spécifique (trouble alimentaire pédiatrique, trouble du spectre de l'autisme, surdité) ;
- l'accompagnement des intervenants en milieux éducatifs.

Riche de témoignages et de situations concrètes, ce livre vous aidera à accompagner les parents et les intervenants dans la bonne prise en soin des enfants.

La coordinatrice de l'ouvrage

Nathalie THOMAS est licenciée en logopédie et docteure en sciences psychologiques et de l'éducation. Elle est chargée de cours à l'Université libre de Bruxelles en Belgique.

Les auteurs

Jeanne Ashbé, Lisandre Bergeron-Morin, Caroline Bouchard, Élise Brassart, Annie Charron, Chantal Desmarais, Mélissa Di Sante, Edith El Kouba, Pascale Grevesse, Catherine Hage, Lauren Houben, Catherine Julien, Pascal Lefebvre, Roxane de Limelette, Audette Sylvestre, Béatrice Thérond, Nathalie Thomas, Ornella Thys, Pauline Van der Straten Waillet et Myriam Vincent.

36,90 €

ISBN 978-2-8073-4057-2



9 782807 340572

deboeck
SUPÉRIEUR B

www.deboecksuperieur.com

Publics

- Orthophonistes
- Psychologues
- (Ortho)pédagogues
- Professionnels de la petite enfance