



MÉMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
présenté par

Lili BRITO

soutenu publiquement en juin 2025

**L'utilisation de la Communication Alternative et
Augmentative (CAA) dans l'adaptation des
albums de jeunesse auprès des enfants en situation
de polyhandicap
Création d'un site internet fournissant des ressources aux
orthophonistes**

MÉMOIRE dirigé par

Ingrid GIBARU, Orthophoniste au CMPP (Service Lebovici) de Lens et Enseignante au

Département d'Orthophonie de l'Université de Lille

Margo DELFORGE, Orthophoniste à l'IME-IEM Lino Ventura de Lomme

Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes remerciements les plus sincères à mes deux directrices de mémoire, Mesdames Ingrid Gibaru et Margo Delforge, sans lesquelles ce travail n'aurait pu voir le jour.

Ingrid, je vous suis profondément reconnaissante pour votre disponibilité, votre réactivité et vos conseils avisés. Vous m'avez apporté bien plus qu'un accompagnement académique.

Margo, je vous remercie de m'avoir fait découvrir le domaine du handicap, qui occupe désormais une place toute particulière dans mon parcours professionnel. Je vous remercie également pour le regard clinique que vous avez apporté à mon mémoire.

J'ai grandement apprécié apprendre et évoluer à vos côtés. Je garderai toujours en mémoire votre gentillesse et votre bienveillance, à toutes les deux.

Je tiens également à remercier Madame Florence Antoniutti d'avoir accepté d'être ma lectrice 1 et de m'avoir accompagnée et guidée à des moments clés de mon travail.

Je remercie toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration et au développement de ce projet. Merci pour votre aide, vos retours constructifs, vos conseils et vos propositions. Je tiens à remercier plus spécifiquement Madame Anaïs Jouan pour son aide lors de la réalisation de mon questionnaire.

Je remercie la promotion 2020-2025 avec laquelle j'ai partagé des moments forts durant ces cinq ans. Mes pensées vont plus spécialement à Alice, Perrine, Romy et Agathe, sans qui ces années de formation n'auraient jamais eu la même saveur.

A mes amies rouennaises, avec lesquelles le lien est resté intact malgré la distance de ces quelques années. Vous êtes des piliers.

A ma famille, et tout particulièrement à mes parents et mes frères, qui n'ont jamais cessé de croire en moi et de m'épauler. Mon évolution personnelle et professionnelle est empreinte de tout ce que vous semez autour de vous.

Et enfin, à toi, Simon, qui m'accompagnes dans chacun de mes moments de vie, pour les rendre toujours plus beaux. Je suis fier de nous.

Résumé :

Le polyhandicap limite gravement l'autonomie physique, psychique et sociale et engendre des difficultés majeures de communication. Les personnes concernées ont besoin d'une Communication Alternative et Augmentative (CAA) pour soutenir leur langage. Les albums de jeunesse, dans lesquels le texte et les images sont complémentaires, sont de précieux outils pour le développement langagier des enfants. Toutefois, peu d'albums adaptés avec des outils de CAA sont actuellement disponibles. Face à ce constat, des orthophonistes adaptent certains albums, mais le temps requis constitue un réel frein. Ainsi, nous avons diffusé un questionnaire auprès des orthophonistes de France afin d'explorer leurs pratiques actuelles autour de l'usage des albums avec des enfants présentant un polyhandicap. Nous avons recueilli 72 réponses montrant que les albums sont fréquemment utilisés et adaptés à l'aide d'outils comme les pictogrammes et les tableaux de communication (TC). Bien que chronophages, ces adaptations sont perçues comme bénéfiques pour la compréhension de ces enfants. Ces résultats soulignent l'intérêt de créer une plateforme de partage d'adaptations, concrétisée par la création d'un site internet proposant notamment des adaptations de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991). La mise à disposition de ces ressources vise à faciliter l'accès des enfants en situation de polyhandicap à la littérature de jeunesse.

Mots-clés :

Album de jeunesse, polyhandicap, Communication Alternative et Augmentative, pictogrammes, tableaux de communication

Abstract :

Polyhandicap severely limits physical, psychological and social autonomy and causes major communication difficulties. Individuals affected require Augmentative and Alternative Communication (AAC) to support their language. Picture books, in which text and images complement each other, are valuable tools for children's language development. However, few picture books adapted using AAC tools are currently available. In response, some speech therapists adapt certain picture books, though the time required is a significant barrier. We therefore send out a survey to speech therapists in France to explore their current practices regarding the use of picture books with children presenting polyhandicap. We received 72 responses, showing that picture books are frequently used and adapted with tools such as pictograms and communication boards. Although time-consuming, these adaptations are seen as beneficial for the children's comprehension. These findings highlight the relevance of a shared resource platform, which led to the creation of a website offering, among other materials, adaptations of the book *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991). These resources facilitate access to children's literature for children presenting polyhandicap.

Keywords :

Picture book, polyhandicap, Augmentative and Alternative Communication, pictograms, communication boards

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	2
1. Le polyhandicap.....	2
1.1. Définitions.....	2
1.2. Étiologie et épidémiologie.....	2
1.3. Le polyhandicap, une entrave à la communication.....	3
2. La communication.....	3
2.1. Définition.....	3
2.2. Le développement de la communication chez l'enfant tout-venant.....	4
2.2.1. Le « bain de langage ».....	4
2.3. La Communication Alternative et Augmentative.....	5
2.3.1. Définition.....	5
2.3.2. Les tableaux de communication.....	6
2.3.3. La communication pictographique.....	6
2.3.4. Le Pragmatic Organisation of the Display of Dialogue.....	7
3. La littérature de jeunesse.....	8
3.1. Définition.....	8
3.2. L'album de jeunesse.....	8
3.3. La lecture partagée.....	9
3.3.1. Définition.....	9
3.3.2. La lecture interactive enrichie.....	9
3.3.3. Intérêt thérapeutique de la lecture en orthophonie.....	10
3.4. Polyhandicap et littérature de jeunesse.....	10
4. Objectifs.....	11
Méthode.....	11
1. Questionnaire.....	11
1.1. Objectifs.....	11
1.2. Participants et matériel.....	12
1.3. Procédure.....	12
2. <i>Bon appétit ! Monsieur Lapin</i> (Claude Boujon, 1991).....	12
2.1. Choix et présentation de l'album.....	12
2.2. Réalisation des adaptations textuelle et pictographique de l'album.....	13
2.3. Utilisation des adaptations textuelle et pictographique de l'album.....	15
2.4. Conception des tableaux de communication associés à l'album.....	15
2.4.1. Informations et rappels.....	15
2.4.2. Ressources utilisées.....	15
2.4.3. De la sélection du format à l'organisation du contenu.....	16
2.5. Utilisation des tableaux de communication conçus.....	18
3. Site internet.....	18
Résultats.....	19
1. Questionnaire.....	19
1.1. Données générales.....	19
1.2. Place de l'album de jeunesse dans la prise en soin orthophonique.....	20
1.3. Place de l'album de jeunesse dans la prise en soin orthophonique de l'enfant en situation de polyhandicap.....	20
1.4. Place de l'adaptation de l'album de jeunesse dans la prise en soin orthophonique de l'enfant en situation de polyhandicap.....	21

2.Site internet.....	22
Discussion.....	22
1.Résultats obtenus au questionnaire.....	23
1.1.Rappel des objectifs.....	23
1.2.Points forts de l'étude.....	23
1.3.Limites de l'étude.....	24
1.3.1.Les répondants au questionnaire.....	24
1.3.2.La méthodologie.....	24
2.Adaptations de l'album <i>Bon appétit ! Monsieur Lapin</i> (Claude Boujon, 1991).....	26
2.1.Points forts.....	26
2.2.Limites.....	26
3.Perspectives de notre étude.....	27
Conclusion.....	28
Bibliographie.....	30
Liste des annexes.....	33
Annexe n°1 : Questionnaire.....	33
Annexe n°2 : Récépissé (attestation de déclaration).....	33
Annexe n°3 : Extraits de l'adaptation pictographique de l'album <i>Bon appétit ! Monsieur Lapin</i> (Claude Boujon, 1991).....	33
Annexe n°4 : Tableaux de communication (TC) de l'album <i>Bon appétit ! Monsieur Lapin</i> (Claude Boujon, 1991).....	33
Annexe n°5 : Présentation graphique des résultats du questionnaire.....	33
Annexe n°6 : Présentation générale du site internet.....	33

Introduction

En raison de leur handicap intellectuel et de l'altération de leurs capacités de communication, les enfants en situation de polyhandicap ont besoin d'une Communication Alternative et Augmentative (CAA) soutenant les deux versants langagiers : « c'est [leur] permettre [...] de participer aux activités, d'accéder à des apprentissages et de développer [leurs] compétences », comme l'indique la Haute Autorité de Santé (HAS, 2020, p.22). En effet, d'après l'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), la CAA compense les incapacités durables ou temporaires des personnes atteintes de troubles sévères du langage et de la parole affectant la compréhension et/ou la production (à l'oral et/ou à l'écrit). La CAA aide aussi à réduire les limitations d'activité causées par ces troubles (www.asha.org).

La littérature de jeunesse, et plus spécifiquement l'album de jeunesse (type d'ouvrage pour lequel le texte et les images sont complémentaires), est particulièrement reconnue pour sa richesse dans le développement langagier de l'enfant. Cependant, à ce jour, peu d'albums de jeunesse sont adaptés grâce à des outils de CAA et librement accessibles aux enfants en situation de polyhandicap. Ainsi, pour réduire cette inégalité, des livres sont adaptés par des orthophonistes mais l'aspect chronophage de cette tâche constitue un réel frein.

Par conséquent, ce mémoire vise à enrichir et faciliter les pratiques orthophoniques afin d'améliorer l'accès de ces enfants aux albums de jeunesse. Pour ce faire, nous nous focaliserons sur l'utilisation de la CAA de basse technologie, à savoir l'apport de la communication pictographique et des tableaux de communication (TC) - supports visuels thématiques propres à une activité constitués de pictogrammes - dans la lecture d'un album de jeunesse à visée rééducative.

Afin de répondre à notre objectif, nous réaliserons un questionnaire à destination des orthophonistes exerçant ou ayant exercé en France. Celui-ci permettra, dans un premier temps, de rendre compte de l'utilisation des albums de jeunesse lors des séances d'orthophonie auprès d'enfants en situation de polyhandicap. Il permettra également de déterminer le nombre de répondants qui adaptent des albums au moyen d'outils de CAA, leur manière de procéder, tout en mettant en évidence l'aspect chronophage que cela demande. Enfin, les réponses des professionnels aideront à évaluer l'intérêt de créer une banque de données d'albums adaptés, facilement accessible, ainsi que leur disposition à y partager leurs propres adaptations. Nous développerons également un site internet proposant des ressources et permettant aux orthophonistes de gagner en temps et en technicité pour adapter des albums de jeunesse. Ce site collaboratif permettra le partage de supports. A titre d'exemple inaugural, nous proposerons une version pictographiée du texte de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991), sélectionné pour notre étude, accompagnée de TC liés à l'histoire.

Dans cet écrit, nous commencerons par expliciter le contexte théorique dans lequel s'inscrit ce mémoire en se penchant tout d'abord sur un handicap spécifique, le polyhandicap. Puis, nous nous intéresserons à la communication et à son développement chez l'enfant tout-venant avant de présenter les alternatives possibles à celle-ci lorsque des obstacles divers l'entravent. Nous explorerons ensuite les bénéfices de la littérature de jeunesse et les intérêts thérapeutiques de son adaptation auprès des enfants de notre étude. Enfin, nous détaillerons les objectifs de notre étude, que nous avons précédemment formulés, avant de décrire la méthodologie utilisée et de présenter les résultats et discussions que ce travail a générés.

Contexte théorique, buts et hypothèses

Dans cette première partie, nous définirons le polyhandicap et la communication avant d'expliciter l'importance des outils de CAA pour les personnes à besoins complexes de communication. Nous nous intéresserons également à l'intérêt thérapeutique de la littérature de jeunesse, notamment auprès des patients en situation de polyhandicap.

1. Le polyhandicap

1.1. Définitions

Le polyhandicap constitue « une entité syndromique référant aux conséquences définitives d'un désordre, d'une anomalie ou d'une lésion survenue sur un cerveau en développement ou immature » (Inserm, 2024, p.7). Il s'agit de la forme la plus sévère du trouble du développement intellectuel (Inserm, 2024) qui engendre une situation de vulnérabilité physique, psychique et sociale limitant l'autonomie de l'individu de manière majeure (HAS, 2020). En outre, les perturbations associées au polyhandicap sont sévères, multiples, intriquées et évolutives (HAS, 2020). Parmi elles, nous pouvons citer la déficience mentale allant de sévère à profonde, la déficience motrice sévère, l'altération des capacités de communication et de relation, les troubles sensoriels et la présence de nombreuses comorbidités (Inserm, 2024). Enfin, le polyhandicap se manifeste de manière très hétérogène selon les individus (Inserm, 2024).

Le terme de « polyhandicap » n'est pas prédominant dans la littérature internationale, où l'on retrouve davantage la terminologie « *Profound Intellectual and Multiple Disabilities* » (PIMD), comme l'indique la HAS (2020). Ce terme recouvre les « déficiences cognitives associées à des déficiences sensorielles ou motrices » (Inserm, 2013, p.12) et est, en ce sens, moins précis que le terme de « polyhandicap » qui définit cette pathologie comme une entité clinique singulière (Inserm, 2024).

1.2. Étiologie et épidémiologie

Les données recueillies dans cette partie sont issues du texte du Protocole National de Diagnostic et de Soins des maladies rares du neurodéveloppement (PNDS, 2020), de l'argumentaire de la HAS (2020) et du dernier rapport Inserm (2024) sur le sujet.

Actuellement, 30% des causes du polyhandicap restent inconnues, tandis que 70% sont identifiées. Cependant, le pourcentage d'étiologies précisées augmente avec les années du fait de l'avancée des techniques en génétique. Parmi les causes connues, la majorité est d'origine prénatale (50%) et inclut à la fois des causes constitutionnelles (anomalies de l'organisation du système nerveux central, défaut de différenciation neuronale, processus neurodégénératifs et altérations cellulaires) et des causes acquises (toxiques, vasculaires, infectieuses). Les causes périnatales (15%), quant à elles, sont principalement liées à des asphyxies engendrant des encéphalopathies anoxo-ischémiques. Enfin, les étiologies post-natales (5%) regroupent notamment des causes infectieuses et traumatiques (accidentelles et non accidentelles).

En outre, les causes périnatales et post-natales sont exclusivement acquises, tandis que les étiologies prénatales peuvent être soit acquises, soit congénitales (d'origine génétique). Lorsqu'une cause génétique est impliquée, le polyhandicap résulte de l'implication de plusieurs centaines de gènes, incluant des anomalies chromosomiques et géniques.

Par ailleurs, le polyhandicap n'est pas une pathologie rare. En effet, les données scientifiques les plus récentes (2024) estiment sa prévalence à 0.5 pour mille.

Enfin, bien que l'espérance de vie des personnes porteuses de polyhandicap soit en hausse, celle-ci demeure inférieure à la moyenne générale, se situant à plus de 50 ans. Cette réalité s'explique par la sévérité et l'instabilité de leur situation clinique. En outre, ces patients requièrent fréquemment des soins palliatifs afin de soulager leur douleur et d'améliorer leur qualité de vie et leur longévité.

1.3. Le polyhandicap, une entrave à la communication

Selon Crunelle (2018), les troubles d'une personne en situation de handicap complexe peuvent entraver tous les niveaux de la communication. L'accès à la communication verbale s'avère en effet difficile, voire impossible, pour les personnes atteintes de polyhandicap (Crunelle, 2020). Dans ce contexte, Crunelle (2020) souligne l'importance de prendre en considération certaines variables influant sur leurs capacités de communication, telles que les troubles de la régulation tonique et de la coordination motrice, les perturbations de la mimique et de la motricité bucco-faciale, la sensibilité accrue aux stimulations environnementales, ainsi que la fatigue, l'inconfort et la douleur. Par conséquent, ces individus ont tendance à privilégier la communication non verbale comme principal moyen de communication. Cependant, certaines difficultés intrinsèques au handicap peuvent également l'altérer (Crunelle, 2018).

Par ailleurs, Cataix-Nègre (2017) évoque la notion de « handicap partagé », selon laquelle les difficultés de communication ne concernent pas seulement la personne en situation de handicap, mais aussi l'interlocuteur avec qui elle interagit. Dès lors, ce dernier peut également se retrouver en difficulté dans l'échange, même s'il ne présente aucun trouble de la communication verbale ou non verbale.

2. La communication

2.1. Définition

Selon Bas (2006), la communication représente un processus fondamental notamment pour l'expression des besoins, des émotions, des pensées et des désirs ainsi que pour l'échange d'informations et la transmission de messages. En outre, communiquer implique au minimum la présence de deux individus animés par un besoin et un désir d'échange (Bas, 2006). Ainsi, la communication est vecteur de socialisation. Cependant, communiquer n'est pas un processus linéaire mais plutôt un échange dynamique qui exige un ajustement et une mobilisation constants de divers moyens de régulation de l'échange (Bas, 2006).

La communication est également multimodale (Cataix-Nègre, 2017), combinant des dimensions verbales et non verbales (Bas, 2006) qui sont indissociables chez l'individu tout-venant (Crunelle, 2018). En effet, elle ne se limite pas aux mots : les images et les symboles, tout comme la posture, les gestes, les signes et les expressions faciales constituent de véritables moyens d'expression. Aupiais (2014) définit ces formes non verbales de communication comme des formes infraverbales.

Enfin, plusieurs facteurs influencent la communication, notamment le contexte dans lequel elle se déroule, les présuppositions partagées entre les interlocuteurs et leur appétence à l'échange (Cataix-Nègre, 2017). La complexité de ce processus rend son succès incertain (Moeschler, 1995).

2.2. Le développement de la communication chez l'enfant tout-venant

Bien que certaines prédispositions biologiques soient reconnues dès la naissance, le langage s'acquiert progressivement à travers les expériences langagières, les interactions sociales et les capacités cognitives générales de l'enfant (Bassano, 2009). D'après l'auteur, la période de constitution du système linguistique est déterminante dans le développement langagier de l'enfant puisqu'elle mobilise ses capacités perceptives, productives, cognitives et communicatives pour établir les socles du langage.

D'après Cataix-Nègre (2010), les compétences réceptives de l'enfant précèdent ses capacités expressives. De plus, il mobilise d'abord son corps avant de recourir aux mots. Ainsi, la communication pré-linguistique de l'enfant se compose essentiellement de gestes, de babillages et de pleurs, qui sont interprétés par ses différents interlocuteurs langagiers. L'auteur ajoute que, par la suite, l'enfant développe ses compétences communicationnelles grâce à l'étayage linguistique de son entourage, notamment via la modélisation langagière et l'utilisation du « mamanais », un langage adressé à l'enfant caractérisé par des schémas prosodiques marqués, des répétitions et des simplifications lexicales et syntaxiques spécifiques. Par ailleurs, les interactions affectives variées et régulières jouent un rôle central dans le développement linguistique de l'enfant (Cataix-Nègre, 2010).

2.2.1. Le « bain de langage »

Selon Cataix-Nègre (2010), le « bain de langage » consiste à exposer l'enfant à un environnement linguistique riche afin de l'intégrer dans le processus de communication. Le nourrisson en bénéficie même in utero (Quentel & Deneuville, 2021). Cette approche implique la mise en place d'un cadre communicationnel qui favorise la modélisation du langage : c'est en observant et en se saisissant des interactions langagières spécifiques apportées par les membres de son entourage que l'enfant développe ses compétences communicationnelles (Cataix-Nègre, 2010). Ainsi, la dimension relationnelle joue un rôle crucial dans l'acquisition du langage (Quentel & Deneuville, 2021).

Dans le contexte du polyhandicap, il est essentiel que les enfants puissent intégrer leurs outils de CAA dans leur environnement quotidien afin de bénéficier d'un environnement linguistique adapté à leurs besoins de communication. Ce principe est désigné sous le terme de « bain de langage alternatif » (Cataix-Nègre, 2017). Pour qu'il soit pleinement efficace, les partenaires de communication de l'enfant doivent non seulement posséder une solide

compréhension et maîtrise des outils, mais aussi savoir les utiliser conjointement au langage oral (Cataix-Nègre, 2017).

2.3. La Communication Alternative et Augmentative

2.3.1. Définition

La CAA regroupe l'ensemble des aides à la communication (PNDS, 2020) qui peuvent être humaines ou matérielles (Cataix-Nègre, 2017). Elles visent à répondre aux besoins individuels des personnes concernées (www.CAAPables.fr). De ce fait, la CAA est systématiquement multimodale, incluant toute approche de communication (Crunelle, 2020).

L'objectif principal de la CAA est de compenser les incapacités temporaires ou permanentes des personnes atteintes de troubles sévères du langage et de la parole affectant la compréhension et/ou la production, à l'oral et/ou à l'écrit (ASHA). Elle aide également à réduire les limitations d'activités causées par ces troubles (ASHA). Tandis que la communication « alternative » constitue un moyen substitutif de communication, la communication « augmentative » ou « augmentée », quant à elle, cherche à compléter et enrichir le langage oral lorsque celui-ci s'avère insuffisant (Cataix-Nègre, 2017).

Enfin, la CAA inclut des systèmes sans aide technique (ou « non assistés »), comme les signes, les gestes et les mouvements, ainsi que des dispositifs avec aide technique (ou « assistés ») plus ou moins technologiques, comme les ordinateurs avec synthèse vocale, les contacteurs et les TC (www.CAAPables.fr).

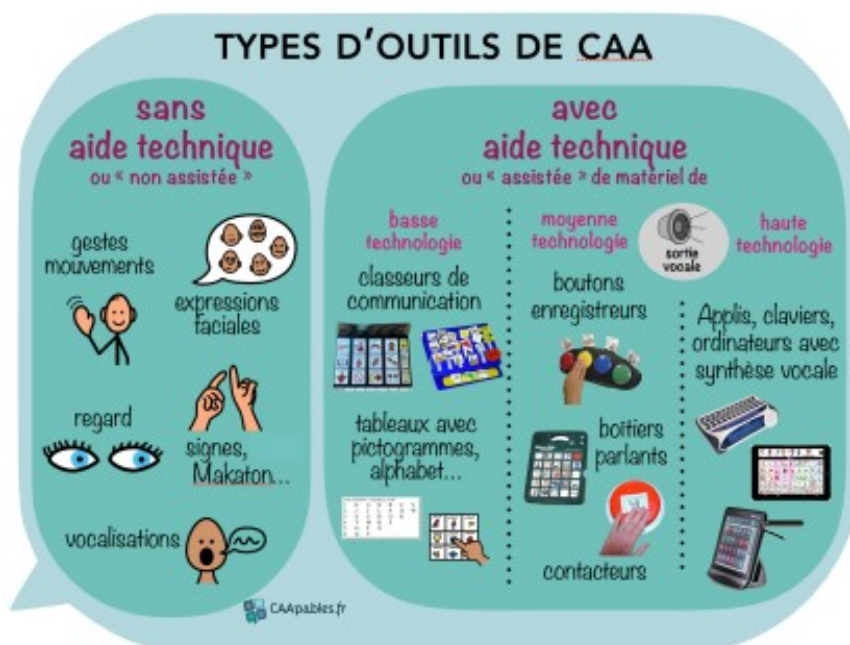


Figure 1. Schéma expliquant l'opposition entre les outils de CAA sans aide technique (« non assistés ») et avec aide technique (« assistés »).

2.3.2. Les tableaux de communication

Mathilde Suc-Mella, formatrice en CAA et dirigeante de l'Organisme de Formation CAApables (www.CAApables.fr), définit les TC - également nommés Tableaux de Langage Assisté (TLA) - comme des supports thématiques et personnalisables, conçus spécifiquement pour une activité donnée.

L'utilisation quotidienne de ces outils favorise une communication fonctionnelle. En effet, selon Cataix-Nègre (2017), l'intégration des TC dans des situations agréables d'échange est propice à la modélisation langagière, permettant ainsi de recréer un « bain de langage » adapté. Concrètement, la personne modélisatrice associe le langage oral à la communication pictographique, en mettant en exergue les mots les plus pertinents afin de faciliter leur compréhension et leur éventuelle production future (Cataix-Nègre, 2017). Comme l'explique Mathilde Suc-Mella, « c'est en nous voyant faire/parler en CAA que la personne à besoins complexes en communication va apprendre à faire/parler en CAA » (www.CAApables.fr).

La conception des TC repose sur une organisation rigoureuse, respectant une structuration grammaticale et syntaxique, par colonne et par ligne. Cette cohérence dans la disposition des éléments au sein des différents tableaux favorise l'automatisation motrice, augmentant ainsi l'efficacité de la communication expressive du locuteur. Ainsi, il est recommandé de disposer de manière fixe les pictogrammes de base - ceux qui sont applicables à différentes situations d'interaction - dans les tableaux d'activités (Cataix-Nègre 2017). En parallèle, l'intégration d'un vocabulaire spécifique, c'est-à-dire d'un lexique adapté à un contexte donné, est également essentielle (Beukelman & Mirenda, 2017). Cependant, son positionnement n'est pas défini. Dès lors, la diversité grammaticale des mots contenus dans les TC permet l'usage de différentes fonctions de la communication (www.CAApables.fr).

2.3.3. La communication pictographique

Les pictogrammes correspondent à des dessins schématiques normalisés (Brin et al., 2021) modifiables selon les caractéristiques perceptives et cognitives du locuteur (Charrière, 2007). Ils recouvrent une valeur sémantique (Charrière, 2007) et sont ainsi très fréquemment employés dans le domaine de la CAA (Macaire et al., 2022).

L'usage des pictogrammes vise à soutenir la communication des individus présentant des besoins complexes en communication (Beukelman & Mirenda, 2017). Toutefois, d'après Charrière (2007), la communication pictographique nécessite un apprentissage conséquent en termes de temps. Il s'avère donc crucial d'exposer l'apprenant à un « bain de pictogrammes », de la même manière qu'un enfant tout-venant est immergé dans le langage oral dès son plus jeune âge. Ainsi, la compréhension et l'utilisation des pictogrammes se développent au sein de leur intégration dans les interactions quotidiennes. Progressivement, le locuteur sera en mesure de combiner les pictogrammes pour construire une syntaxe. Cependant, la grammaticalisation produite ne sera jamais aussi élaborée que celle observée dans les langues naturelles (Charrière, 2007).

L'emploi des pictogrammes implique une oralisation systématique du message qu'ils véhiculent (Charrière, 2007). Leur usage requiert ainsi une assistance technique plus ou moins technologique (Cataix-Nègre, 2017).

Enfin, les pictogrammes sont intégrés dans des outils de communication plus ou moins robustes (www.CAApables.fr). On distingue ainsi la CAA dite « classique » de la CAA dite « robuste ». Le Pragmatic Organisation of the Display of Dialogue (PODD) constitue un exemple d'outil de cette dernière catégorie.



Figure 2. Schéma illustrant la distinction entre la CAA « classique » et la CAA « robuste ».

2.3.4. Le Pragmatic Organisation of the Display of Dialogue

Le PODD (Tableaux Dynamiques à Organisation Pragmatique) est un outil robuste et complet de CAA créé par Gayle Porter, une orthophoniste australienne. Initialement conçu à destination des personnes atteintes de paralysie cérébrale, il s'adresse actuellement à tous les individus ayant des besoins complexes en matière de communication (www.CAApables.fr).

Il se présente sous la forme d'un classeur de communication à base de pictogrammes, comprenant des tableaux organisés de manière logique selon une arborescence, facilitant ainsi la navigation. Il dispose d'un vocabulaire riche permettant d'exprimer tout type de messages, tels que des questions, des plaintes, des demandes et des opinions. Son objectif final est de favoriser la communication autonome de l'utilisateur (www.CAApables.fr).

En outre, le PODD se décline en plusieurs versions, au format papier ou électronique, et est, de ce fait, personnalisable selon les capacités et les besoins communicationnels de chaque personne. Il s'agit d'un outil évolutif pouvant être ajusté en fonction du développement des compétences de l'utilisateur (www.CAApables.fr).

Enfin, le recours à la CAA, en particulier à la communication pictographique comme celle proposée par le PODD, offre aux enfants un accès facilité à la littérature de jeunesse (Kent-Walsh et al., 2010). En effet, les TC permettent une prévisibilité narrative et fournissent un vocabulaire adapté qui favorise la communication des enfants utilisant la CAA (Kent-Walsh et al., 2010).

3. La littérature de jeunesse

3.1. Définition

La littérature de jeunesse a émergé à la fin du dix-huitième siècle, lorsque le statut de l'enfant a été historiquement reconnu comme légitime (Prince, 2021). Toutefois, ce n'est qu'au vingtième siècle qu'elle a obtenu une reconnaissance officielle dans le domaine littéraire (Fleuret & Sabatier, 2019). Actuellement, elle continue d'évoluer au gré des générations (Prince, 2021).

Destinée principalement aux enfants et aux adolescents (Prince, 2021), la littérature de jeunesse se distingue par un langage simplifié sur les plans lexical et syntaxique, ainsi que par une prédominance d'illustrations variant en fonction de l'âge des lecteurs. Par ailleurs, la littérature de jeunesse se veut implicitement instructive (Prince, 2021) : elle offre une approche ludique d'apprentissage, notamment en favorisant le développement des compétences langagières orales des enfants et en les initiant au langage écrit (Fleuret & Sabatier, 2019). Plus largement, le livre constitue un outil fondamental dans la construction identitaire de l'enfant et dans la transmission et le partage de savoirs communs culturels (Dussourd-Deparis, 2019).

Enfin, la littérature de jeunesse se décline en sous-genres, comprenant notamment les contes, les bandes-dessinées, les imagiers, les fables et les albums de jeunesse (Prince, 2021).

3.2. L'album de jeunesse

L'album de jeunesse est défini par Beaulieu et Moreau (2018) comme un livre court destiné aux enfants et aux adolescents. Il se caractérise essentiellement par la présence d'un destinataire double : l'enfant, qui est l'auditeur, et l'adulte, qui agit en médiateur lors de la lecture.

L'album de jeunesse se caractérise par une grande variété de supports (*Pleins feux sur l'album*, 2018) et par la richesse de ses genres textuels, qui peuvent être poétiques, narratifs ou dramatiques. Il se distingue par l'usage des illustrations pour faciliter la compréhension de l'histoire (Beaulieu & Moreau, 2018). L'image y occupe ainsi une place centrale (Prince, 2021) : elle reflète, enrichit ou modifie le sens du texte (León, 2020). Dès lors, le texte et

l'image s'enrichissent mutuellement pour offrir une double narration (*Pleins feux sur l'album*, 2018).

Enfin, l'album de jeunesse contribue significativement au développement langagier de l'enfant, notamment en favorisant l'acquisition et l'enrichissement du lexique (Beaulieu & Moreau, 2018).

3.3. La lecture partagée

3.3.1. Définition

La lecture partagée est reconnue scientifiquement pour son impact positif sur le développement des compétences globales de l'enfant (Boyle et al., 2019).

Premièrement, elle offre aux enfants un cadre affectif propice aux échanges dans lequel le livre, adapté à tous les âges, constitue un support attrayant (Wikto et al., 2008). Elle implique ainsi nécessairement trois acteurs : l'enfant, le livre et l'adulte lisant à voix haute (Thollon-Behar & Ignacchiti, 2019). Ce dernier joue un rôle central de médiateur dans la rencontre de l'enfant avec le livre. En effet, en dirigeant l'interaction (Wikto, 2010), il suscite l'engagement actif de l'enfant (Thollon-Behar & Ignacchiti, 2019). De plus, en modulant son intonation, son rythme de parole et son lexique oral (Thollon-Behar & Ignacchiti, 2019), l'adulte transforme la lecture partagée en une méthode efficace pour favoriser une exposition linguistique enrichie (High et al., 2014). Enfin, la lecture régulière auprès de jeunes enfants favorise leur développement cognitif, langagier (réceptif et expressif) et socio-émotionnel (High et al., 2014). Elle les familiarise également avec le langage écrit.

3.3.2. La lecture interactive enrichie

La lecture interactive enrichie est une forme de lecture partagée, développée par Pascal Lefebvre, orthophoniste et formateur. Selon lui, cette approche ludique et engageante consiste à lire une histoire à un ou plusieurs enfants dans un contexte propice aux interactions verbales. Les échanges qui en résultent entre l'enfant et l'adulte se révèlent particulièrement riches sur le plan langagier. Par ailleurs, cette méthode soutient également les capacités attentionnelles de l'enfant en lui permettant de se mouvoir durant l'activité de lecture (Lacerte, 2022).

D'après Pascal Lefebvre, cette méthode est fondée sur des postulats scientifiques illustrant l'importance des interactions verbales dans l'acquisition et le développement des compétences langagières orales et écrites. Elle s'appuie également sur l'idée que la stimulation simultanée de plusieurs dimensions langagières est particulièrement bénéfique pour les enfants (Lacerte, 2022). Concrètement, elle consiste à lire plusieurs fois le même album en adaptant chaque lecture à un objectif précis. Lors de la première lecture, l'adulte choisit une histoire attrayante et riche en vocabulaire et modélise des comportements langagiers : il explique les concepts de l'écrit, le vocabulaire, les inférences, les rimes, les syllabes ou encore les sons. Durant la deuxième lecture, l'adulte introduit volontairement des erreurs afin de susciter des réactions chez l'enfant. Lors de la troisième lecture, l'adulte pose des questions auxquelles l'enfant peut répondre grâce aux modèles qui lui ont été

précédemment fournis. Enfin, la quatrième lecture invite l'enfant à raconter lui-même l'histoire.

Ce travail répétitif autour de la même histoire renforce le sentiment de compétence de l'enfant et sa confiance en lui, ce qui favorise sa production langagière.

3.3.3. Intérêt thérapeutique de la lecture en orthophonie

Selon Dussourd-Deparis (2019), le livre impacte significativement le développement langagier des enfants en enrichissant leur lexique, en améliorant leur syntaxe et en développant leurs capacités discursives. En effet, lors de la lecture, l'adulte donne du sens aux nouveaux mots que l'enfant rencontre, lui permettant d'établir un lien concret entre le texte et l'image. En outre, le livre présente une variété de constructions syntaxiques, souvent plus complexes et diversifiées que celles utilisées dans le langage quotidien. Certains albums proposent d'ailleurs une même structure syntaxique cible tout au long de l'histoire. Enfin, en explorant le livre, l'enfant découvre progressivement le concept de narration, lui permettant de devenir narrateur à son tour.

Dans le cadre d'une rééducation orthophonique, la lecture partagée offre donc aux patients un espace propice à l'expression verbale et non verbale, favorisant une meilleure compréhension du monde à travers les livres (Wikto, 2013). Afin d'en optimiser les avantages, il convient de pratiquer régulièrement la lecture avec l'enfant (Dussourd-Deparis, 2019), dès son plus jeune âge, afin de favoriser le développement optimal de ses compétences langagières (High et al., 2014).

D'après Dutemple et al. (2019), l'activité de lecture partagée s'avère particulièrement bénéfique pour les enfants présentant des difficultés langagières. Elle améliore leur compréhension et leur expression verbales, leur communication, leur participation sociale et leurs compétences métacognitives. En outre, l'utilisation des gestes et la modélisation linguistique majeure ces bienfaits (Dussourd-Deparis, 2019).

3.4. Polyhandicap et littérature de jeunesse

Les recherches scientifiques montrent que les adultes offrent peu d'opportunités de communication aux enfants utilisant la CAA lors de la lecture d'une histoire (Kent-Walsh et al., 2010). En revanche, même si le nombre d'études sur le sujet apparaît encore limité (DiStefano et al., 2016), les bénéfices et les aspects prometteurs de la lecture partagée auprès d'enfants présentant un handicap complexe sont scientifiquement confirmés (Browder et al., 2008). Toutefois, des adaptations humaines et matérielles sont requises pour optimiser les bénéfices de cette approche (Browder et al., 2008).

L'étude menée par DiStefano et al. (2016) confirme les conclusions de recherches antérieures, soulignant l'importance majeure de l'adaptation des livres dans le développement des compétences réceptives et l'implication active de ces enfants. Ainsi, il est essentiel d'intégrer les outils de CAA de l'enfant (Browder et al., 2008), en lui fournissant un vocabulaire répondant à des fonctions syntaxiques, sémantiques et pragmatiques (Banajee et al., 2003). Afin de permettre une utilisation fonctionnelle du langage, le choix du vocabulaire doit être basé sur les inventaires linguistiques du développement typique de l'enfant (Banajee et al., 2003). De plus, l'ajout de pictogrammes à un texte s'avère pertinent pour faciliter la

compréhension du contenu par l'enfant (Erickson et al., 2010). Cette approche favorise également la structuration du langage et soutient la compréhension des concepts de chronologie, de causalité et de conséquence (Aupiais, 2014). Enfin, selon Kent-Walsh et al. (2010), l'adaptation d'histoires offre aux enfants la possibilité d'utiliser des TC spécifiques à chaque histoire, comprenant le vocabulaire cible essentiel et facilement accessible.

Kent-Walsh et al. (2010) soulignent également l'importance de former les partenaires de communication de l'enfant à la CAA afin qu'ils adoptent les bonnes stratégies et coordonnent les différents moyens de communication (Grevesse et al., 2020). Cette approche s'avère significativement bénéfique pour le développement des compétences communicationnelles des enfants ainsi que pour l'amélioration de leurs interactions sociales.

4. Objectifs

Ainsi, l'adaptation des albums de jeunesse transforme les livres en de véritables outils permettant de renforcer les compétences communicationnelles des enfants et de favoriser leur accès à des savoirs culturels partagés.

Le premier objectif de ce mémoire est de dresser un état des lieux de l'utilisation actuelle de la lecture d'albums de jeunesse par les orthophonistes exerçant ou ayant exercé en France auprès d'enfants présentant un polyhandicap. Le second objectif est de développer un site internet dédié à l'adaptation pictographique des albums de jeunesse et à l'élaboration de TC associés. Ce site a pour but d'enrichir et de faciliter les pratiques professionnelles des orthophonistes. L'objectif final de cette initiative est de faciliter l'accès des enfants en situation de polyhandicap à la littérature de jeunesse et à ses bénéfices.

Méthode

Dans cette partie, nous commencerons par présenter le questionnaire élaboré à destination des orthophonistes de France. Ensuite, nous exposerons l'album de jeunesse que nous avons choisi d'adapter, avant d'expliquer le protocole mis en œuvre pour son adaptation ainsi que la conception des TC associés. Enfin, nous aborderons la création du site internet, conçu pour répondre à l'objectif final défini dans le cadre de ce mémoire.

1. Questionnaire

1.1. Objectifs

Ce questionnaire visait principalement à rendre compte de l'utilisation des albums de jeunesse lors des séances d'orthophonie auprès d'enfants en situation de polyhandicap. L'objectif était également de déterminer, parmi les répondants, le nombre d'orthophonistes qui adaptaient des albums de jeunesse au moyen d'outils de CAA, leur manière de procéder, tout en mettant en évidence l'aspect chronophage que cela demandait. Enfin, ce questionnaire cherchait à déterminer si une banque de données d'albums de jeunesse adaptés, facilement accessible, serait bénéfique à la pratique orthophonique et si les orthophonistes accepteraient de partager leurs adaptations en ligne.

1.2. Participants et matériel

Ce questionnaire a été conçu à l'aide de LimeSurvey, un outil d'enquête statistique en ligne hébergé sur le site de l'Université de Lille. Notre étude a été menée auprès d'orthophonistes exerçant ou ayant exercé en France, quel que soit leur mode d'exercice (libéral, salarié ou mixte). Il s'agissait de notre seul critère d'inclusion. Par conséquent, les orthophonistes exerçant à l'étranger ont été exclus afin que les résultats obtenus reflètent au mieux les pratiques et les avis des orthophonistes de France. En outre, cette exclusion se justifie également par le fait qu'une adaptation d'albums de jeunesse est dépendante de la langue du pays dans lequel elle est réalisée.

1.3. Procédure

Nous avons choisi d'élaborer un questionnaire auto-administré en ligne afin d'interroger anonymement et facilement un large échantillon de participants et d'obtenir des réponses fiables dans un délai limité (du 23 janvier 2025 au 21 février 2025).

La première étape a consisté à définir précisément les données à recueillir, en prenant soin de réfléchir au fond et à la forme du questionnaire, afin d'en limiter les biais. Une attention particulière a été portée au choix du vocabulaire, qui se devait d'être clair, non ambigu, adapté à la population cible et compréhensible. La formulation des questions a également été réfléchie : nous avons privilégié des questions courtes et simples en début de questionnaire, avant de progresser vers des questions plus complexes, tout en veillant à ce qu'une question ne traite qu'un seul élément d'information à la fois. Les questions ont été pensées pour être formulées de la manière la plus neutre et la moins orientée possible, avec une vigilance particulière sur les exemples proposés afin d'éviter toute influence de notre part. Enfin, les questions ont été regroupées par thématiques et les modalités de réponses ont été principalement basées sur une échelle ordinale en sept points. Des questions ouvertes ont également été ajoutées lorsque des précisions étaient nécessaires.

Une première phase de pré-test a été réalisée en novembre 2024 auprès d'une orthophoniste formatrice en CAA. Cet échange nous a permis d'ajuster certains items et questions et d'estimer le temps nécessaire pour compléter le formulaire. La version définitive du questionnaire a ensuite été soumise au Délégué à la Protection des Données (DPO) avant d'être diffusée sur des groupes professionnels du réseau social Facebook (voir Annexe 1).

2. *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991)

2.1. Choix et présentation de l'album

L'album de jeunesse *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991) a été retenu, selon plusieurs critères. Tout d'abord, il s'agit d'un album fréquemment utilisé par les orthophonistes dans leur pratique. En outre, il figure dans les recommandations du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse en tant qu'outil favorisant l'entrée dans le récit. Enfin, destiné à un public jeune (enfants à partir de quatre ans), cet album comprend des illustrations riches et explicites et suit une structure narrative simple, répétitive et prévisible sous forme de questions-réponses. Cette construction facilite la mémorisation de l'histoire par

l'enfant et en fait un outil pertinent pour le développement lexical, l'enrichissement syntaxique et la compréhension de la structure narrative.

L'histoire met en scène Monsieur Lapin, qui, lassé de manger uniquement des carottes, décide d'interroger les autres animaux quant à leur alimentation. Il rend ainsi visite successivement à une grenouille, à un oiseau, à un poisson, à un cochon, à une baleine et à un singe. Cependant, l'expérience tourne mal lorsqu'il croise un renard, qui, friand de lapins, lui croque le bout des oreilles. Finalement, après ces essais infructueux, Monsieur Lapin conclut que les carottes restent sa nourriture favorite. Ainsi, cette histoire nous apprend à apprécier ce que nous avons et à reconnaître la valeur de notre quotidien, plutôt que de chercher ailleurs ce qui pourrait sembler mieux.

2.2. Réalisation des adaptations textuelle et pictographique de l'album

Suite à la diffusion de notre questionnaire, de nombreux échanges constructifs ont émergé. Il nous paraît donc important de préciser que l'objectif de ce mémoire ne porte pas sur le développement de la littératie chez les enfants en situation de polyhandicap, mais qu'il vise leur accès au contenu d'une histoire, c'est-à-dire à son sens, dans une perspective communicationnelle. Selon Erickson et al. (2010), cela implique des outils et des aides différents. En effet, leurs travaux mettent en évidence le fait que pictographier un texte peut constituer une limite à l'apprentissage de la lecture, mais que cela permet néanmoins de soutenir la communication orale. Ainsi, cette méthode s'avère pertinente dans le cadre de notre objectif.

Nous avons d'abord simplifié le texte de l'album à l'aide de la méthode FALC (Facile À Lire et à Comprendre) - visant à rendre le langage plus accessible, notamment pour les personnes en situation de handicap - tout en veillant à préserver le sens original du texte (Macaire et al., 2022). En effet, la simplification du lexique et de la syntaxe constitue une étape indispensable afin que la traduction du texte en pictogrammes qui s'ensuit soit cohérente et permette une meilleure compréhension du message (Macaire et al., 2022).

Nous avons ainsi respecté les principes FALC suivants. Nous avons d'abord privilégié des phrases courtes (quatre à onze mots) contenant des structures syntaxiques simples (un à deux verbes par phrase). Les verbes d'action ont été favorisés, ainsi que les temps du présent et du futur proche. Par ailleurs, nous avons élaboré uniquement des phrases respectant l'ordre canonique (sujet-verbe). Nous avons utilisé un vocabulaire concret et imageable, en essayant d'éviter au maximum les mots polysémiques. De plus, nous avons privilégié les noms aux pronoms, en ayant recours à la répétition des noms pour limiter les ambiguïtés. Enfin, nous avons structuré l'ordre de présentation des informations dans l'objectif de simplifier leur compréhension : nous avons suivi une chronologie temporelle et avons veillé à ce que la cause soit toujours mentionnée avant l'effet.

Tableau 1. Versions originale et simplifiée du texte de l’album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991) selon la méthode FALC.

Version originale	Version simplifiée
Bon appétit ! Monsieur Lapin	Bon appétit Monsieur Lapin !
Monsieur Lapin n'aime plus les carottes.	Monsieur Lapin n'aime plus les carottes.
Il quitte sa maison pour aller regarder dans l'assiette de ses voisins.	Monsieur Lapin sort de sa maison. Monsieur Lapin va voir ce que les autres animaux mangent.
« Que manges-tu ? » demande-t-il à la grenouille. « Je mange des mouches », répond la grenouille. « Pouah ! » fait Monsieur Lapin.	Monsieur Lapin demande à la grenouille : qu'est-ce que tu manges ? La grenouille dit : je mange des mouches. Monsieur Lapin dit : beurk !
« Que manges-tu ? » demande-t-il à l'oiseau. « Je mange des vers », répond l'oiseau. « Beurk ! » fait Monsieur Lapin.	Monsieur Lapin demande à l'oiseau : qu'est-ce que tu manges ? L'oiseau dit : je mange des vers. Monsieur Lapin dit : beurk !
« Que manges-tu ? » demande-t-il au poisson. « Je mange des larves », répond le poisson. « Très peu pour moi », dit Monsieur Lapin.	Monsieur Lapin demande au poisson : qu'est-ce que tu manges ? Le poisson dit : je mange des larves. Monsieur Lapin dit : beurk !
« Que manges-tu ? » demande-t-il au cochon. « Je mange n'importe quoi », répond le cochon. « Eh bien, pas moi », dit Monsieur Lapin.	Monsieur Lapin demande au cochon : qu'est-ce que tu manges ? Le cochon dit : je mange n'importe quoi. Monsieur Lapin dit : moi non.
« Que manges-tu ? » demande-t-il à la baleine. « Du plancton », répond la baleine. « Qu'est-ce que c'est que ça ? », dit Monsieur Lapin.	Monsieur Lapin demande à la baleine : qu'est-ce que tu manges ? La baleine dit : je mange du plancton. Monsieur Lapin dit : c'est bizarre.
« Que manges-tu ? » demande-t-il au singe. « Des bananes », répond le singe. « Ça ne pousse pas dans mon jardin », dit Monsieur Lapin.	Monsieur Lapin demande au singe : qu'est-ce que tu manges ? Le singe dit : je mange des bananes. Monsieur Lapin dit : les bananes ne poussent pas dans mon jardin.
« Que manges-tu ? » demande-t-il au renard. « Je mange du lapin », répond le renard. « Au secours ! », crie Monsieur Lapin.	Monsieur Lapin demande au renard : qu'est-ce que tu manges ? Le renard dit : je mange du lapin. Monsieur Lapin crie : au secours !
Le renard se précipite sur lui pour le manger...	Le renard veut manger Monsieur Lapin. Le renard saute sur Monsieur Lapin.
... mais n'arrive qu'à lui croquer les oreilles.	Le renard croque les oreilles de Monsieur Lapin.
Monsieur Lapin, tout tremblant, rentre vite chez lui.	Monsieur Lapin a peur. Monsieur Lapin court vers sa maison.
Comme les carottes font pousser les oreilles des lapins, il s'en prépare une grande marmite.	Monsieur Lapin prépare une grande marmite de carottes. Les carottes font grandir les oreilles des lapins.
Il trouve ça très bon.	Monsieur Lapin aime beaucoup les carottes maintenant.
Bon appétit ! Monsieur Lapin.	Bon appétit Monsieur Lapin !

Nous avons ensuite traduit le texte simplifié de l’histoire en pictogrammes, en utilisant les banques de données Mind Express 5 (pictogrammes PCS, propriété de Tobii Dynavox) et Arasaac (pictogrammes libres de droit). L’objectif était d’assurer une uniformité dans les adaptations pictographiques, tout en proposant deux formats différents afin de répondre au mieux aux besoins communicationnels des enfants (voir Annexe 3). Les adaptations contenant des pictogrammes PCS ne seront pas présentées dans ce mémoire, ceux-ci étant soumis à des droits d’utilisation réservés par la société Tobii Dynavox.

Les pictogrammes ont été sélectionnés selon plusieurs critères, pour garantir leur efficacité communicationnelle. Ils devaient d’abord être cohérents vis-à-vis du contexte de communication, sémantiquement adaptés et facilement interprétables par l’enfant (Macaire et al., 2022). Charrière (2007) précise que, pour être facilement reconnus, les pictogrammes doivent ressembler davantage à des dessins. En outre, nous avons privilégié des pictogrammes descriptifs plutôt que symboliques pour faciliter leur compréhension, notamment chez le

jeune enfant (Charrière, 2007). Par ailleurs, les pictogrammes illustrent une diversité de mots grammaticaux, permettant ainsi de représenter une large gamme de messages (www.CAApables.fr). De plus, nous avons veillé à sélectionner un pictogramme unique pour chaque mot, dans l'objectif d'aider l'enfant à se concentrer sur le message véhiculé par le pictogramme (www.CAApables.fr). Enfin, la séquence pictographique réalisée a été organisée selon un axe syntagmatique (Aupiais, 2014).

2.3. Utilisation des adaptations textuelle et pictographique de l'album

Afin d'utiliser cette adaptation d'album avec un patient en situation de polyhandicap, nous recommandons de procéder de la manière suivante.

Nous conseillons de coller les pictogrammes sur les pages de gauche du livre, celles qui sont dépourvues d'illustrations et qui contiennent le texte original. Toutefois, le texte simplifié doit figurer au-dessus ou en dessous de chaque pictogramme pour maintenir l'accès au contenu écrit. Lors de la lecture, l'orthophoniste est d'abord invité à raconter l'histoire originale, puis à la relater à nouveau en modélisant l'utilisation des pictogrammes, de sorte à offrir un bain de langage alternatif à l'enfant. Ainsi, en pointant les pictogrammes, l'orthophoniste accompagne son discours d'une information visuelle (Charrière, 2007). Dans ce contexte, l'utilisation des pictogrammes reste à visée réceptive : l'objectif principal est de faciliter l'accès du patient au contenu narratif, sans attente d'une production expressive de sa part (www.CAApables.fr). Par ailleurs, tout au long de la lecture, l'orthophoniste est encouragé à recourir à la multimodalité (www.CAApables.fr), en mettant en évidence les mots clés de l'histoire par l'intonation et en renforçant l'information verbale par des gestes (Charrière, 2007), des signes et des mimiques. Enfin, nous conseillons aux orthophonistes d'impliquer les proches de l'enfant lors des séances afin de favoriser la généralisation de cette pratique dans le quotidien de l'enfant (Grevesse et al., 2020).

2.4. Conception des tableaux de communication associés à l'album

2.4.1. Informations et rappels

Il nous paraît important d'intégrer les différents TC de l'enfant dans son outil de communication plus robuste. En revanche, si l'enfant n'en dispose pas encore, un TC constitue tout de même un outil de tremplin vers une communication plus robuste. Ainsi, dans cette deuxième situation, un TC lié à un album doit être remis à l'enfant après sa présentation en séance, afin qu'il puisse l'utiliser en dehors du temps d'orthophonie et s'exprimer librement sur le livre lorsqu'il le souhaite. De ce fait, selon le patient, un TC lié à un album peut être utilisé de manière isolée ou être intégré dans un dispositif de communication plus global. Dans cette perspective, nous avons décidé de proposer plusieurs TC possibles pour l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991).

En outre, il nous semble essentiel de souligner que les TC que nous avons conçus ont été pensés en tant que supports de modélisation et de communication pour échanger avant, pendant et/ou après la lecture de l'histoire.

2.4.2. Ressources utilisées

Nous avons utilisé le logiciel Mind Express 5 (pictogrammes PCS, propriété de Tobii Dynavox), le site ARASAAC (www.arasaac.org) et l'application en ligne Canva

(www.canva.com), une plateforme de conception graphique permettant de créer différents visuels. L'objectif était d'assurer une uniformité dans la création des TC, tout en proposant deux formats différents afin de répondre au mieux aux besoins communicationnels des enfants. Les TC contenant des pictogrammes PCS ne seront pas présentés dans ce mémoire, ceux-ci étant soumis à des droits d'utilisation réservés par la société Tobii Dynavox.

De plus, pour optimiser la conception de ceux-ci, nous nous sommes référée à l'article de Charrière (2007) et aux multiples ressources disponibles sur le site www.CAApables.fr.

2.4.3. De la sélection du format à l'organisation du contenu

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressée au format des TC. Nous avons choisi deux types de tableaux permettant un accès au vocabulaire par pointage direct : l'un par pointage manuel (avec la main ou le doigt, par exemple) et l'autre par pointage oculaire (avec le regard) à l'aide d'un cadre évidé en son centre. Ce second modèle affiche jusqu'à neuf pictogrammes par page. Aucun contraste supplémentaire n'a été ajouté aux pictogrammes et ces derniers n'ont pas été fixés par scratch. Ainsi, à ce stade de la conception, il nous paraît essentiel de rappeler que ces tableaux sont donnés à titre d'exemple et qu'ils doivent impérativement être personnalisés en fonction des besoins visuels, moteurs et langagiers du patient (HAS, 2020).

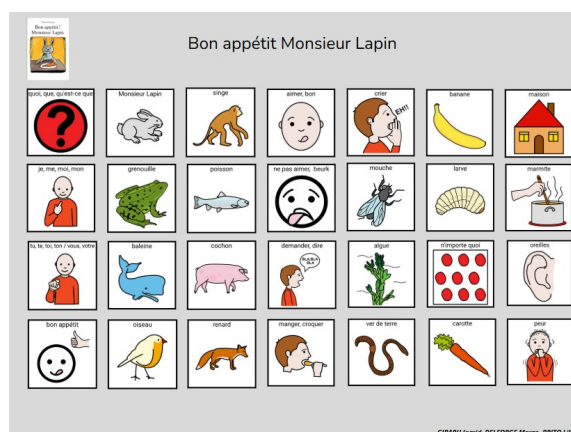


Figure 3. Exemple d'un TC permettant un accès au vocabulaire par pointage manuel.

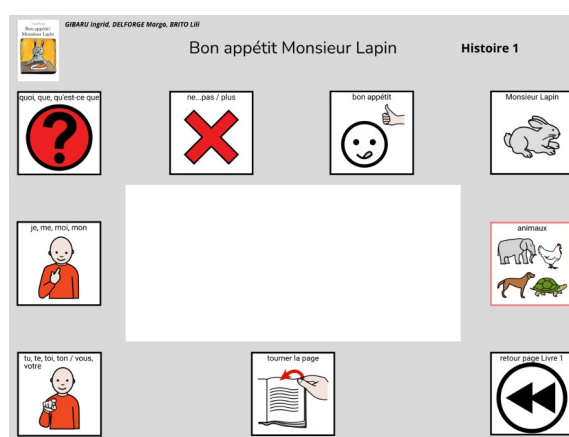


Figure 4. Exemple d'un TC permettant un accès au vocabulaire par pointage oculaire.

Nous avons ensuite porté notre attention sur le contenu des tableaux. Le vocabulaire a été sélectionné en fonction de sa pertinence vis-à-vis de l'histoire et de la situation d'interaction proposée. Nous avons inclus différentes catégories grammaticales pour permettre une expression variée de messages : des pronoms personnels, des mots interrogatifs, des verbes, des noms et des interjections. Par ailleurs, dans chacun des tableaux, nous avons veillé à ce que les pictogrammes proviennent d'une même banque de données pour garantir leur harmonisation et ainsi optimiser leur compréhension. En outre, l'organisation spatiale des tableaux a été pensée pour respecter une structure syntaxique cohérente. Dans la mesure du possible, les lignes suivent l'axe syntagmatique (respect de l'ordre des mots dans une phrase) et les colonnes suivent l'axe paradigmatique. Le plus souvent, chaque colonne regroupe donc des mots de même nature grammaticale. Ainsi, de gauche à droite, nous avons cherché à organiser successivement : les questions et les exclamations, les sujets (pronoms personnels et noms), les verbes, les noms (pouvant par exemple avoir une fonction de complément d'objet) puis les éléments plus descriptifs (noms). Afin de faciliter la planification motrice et d'aider l'enfant à automatiser le geste moteur, il est recommandé de conserver tant que possible cette structure lors de la création d'autres TC pour d'autres histoires. Enfin, il est important que le TC finalisé soit fonctionnel et simple d'utilisation (Charrière, 2007).

Plus spécifiquement, pour les enfants disposant d'un outil de communication plus robuste tel que le PODD, trois TC ont été conçus à partir des pictogrammes PCS. Le premier (1A, voir Tableau 2) regroupe uniquement le vocabulaire spécifique à l'album, tandis que les deux autres (1B, voir Tableau 2) permettent une navigation vers d'autres sections du PODD grâce à l'ajout de deux pictogrammes menant aux pages consacrées au vocabulaire des animaux et des opinions. Un pictogramme supplémentaire indique la possibilité de revenir à la page précédente (« retour page 29a »), permettant à l'adulte d'explicitement à l'enfant son utilisation du livre (comme tourner les pages ou demander de regarder les images).

A l'inverse, pour les enfants ne disposant pas d'un PODD mais pouvant utiliser le pointage (manuel ou oculaire), deux TC d'une page (1A et 2A, voir Tableau 2) ainsi que deux livrets de tableaux (2B, voir Tableau 2) ont été élaborés à partir des pictogrammes PCS et Arasaac. Les livrets permettent d'introduire une organisation en arborescence, inspirée du PODD. Ils comprennent ainsi quatre tableaux respectant l'ordre suivant : le premier permet à l'adulte d'explicitement à l'enfant son utilisation du livre (« Livre »), le deuxième est dédié au vocabulaire spécifique de l'album (« Histoire »), le troisième regroupe les animaux présents dans l'histoire (« Animaux ») et le quatrième offre à l'enfant la possibilité d'exprimer ses opinions sur l'histoire (« Opinions »). De plus, les pictogrammes « retour page [...] » et « tourner la page » ont été ajoutés afin de faciliter la navigation au sein de ces livrets.

Enfin, les pictogrammes figurant sur les TC sont cohérents avec ceux utilisés dans les adaptations textuelles afin d'aider l'enfant à mieux les comprendre.

Tableau 2. Récapitulatif des différents TC conçus.

Pictogrammes <u>PCS</u> : 1		Pictogrammes <u>Arasaac</u> : 2	
1A TC format A4, par pointage manuel Pour les utilisateurs <u>ou</u> non utilisateurs du PODD		2A : illustration en Annexe 4 TC format A4, par pointage manuel Pour les non utilisateurs du PODD	
1B TC nécessitant une navigation vers d'autres sections du PODD Pour les utilisateurs du PODD		2B TC format livret, avec arborescence inspirée du PODD Pour les non utilisateurs du PODD	
Par pointage manuel	Par pointage oculaire	Par pointage manuel Illustration en Annexe 4	Par pointage oculaire Illustration en Annexe 4

2.5. Utilisation des tableaux de communication conçus

Dans un premier temps, l'orthophoniste sélectionne le TC le plus adapté aux capacités de son patient (voir Tableau 2), l'imprime et, éventuellement, le plastifie.

Pour les enfants ne disposant pas d'un PODD, les livrets de tableaux que nous avons créés (2B, voir Tableau 2) doivent être assemblés dans l'ordre spécifié (cf. partie 2.4.3.) puis intégrés directement à l'activité de lecture.

A l'inverse, pour les enfants disposant d'un PODD, quel qu'en soit le type, le TC sélectionné (1A ou 1B, voir Tableau 2) doit être intégré au PODD en amont de l'activité, après la page « livre 29 ».

Pour les enfants utilisant le pointage oculaire, l'orthophoniste doit au préalable découper le cadre central des tableaux, puis, pendant l'activité, positionner ses yeux dans cette ouverture afin d'optimiser le contact visuel avec l'enfant. Ce cadre évidé permet également de mieux identifier le pictogramme que l'enfant regarde.

Il est essentiel de modéliser l'usage des tableaux afin d'exposer le patient à un bain de langage alternatif. Concrètement, cela implique de pointer les pictogrammes tout en verbalisant le message (Charrière, 2007). Toutefois, il ne faut pas se limiter à une lecture mécanique des mots figurant au-dessus des pictogrammes, au risque de produire une suite de mots dénuée de sens et ne respectant pas la structure grammaticale d'une phrase (Charrière, 2007). La communication doit rester naturelle et authentique (Charrière, 2007). En outre, il convient d'adopter une approche multimodale pour optimiser la compréhension du patient et lui permettre de s'imprégner du moyen de communication le plus adapté à ses besoins.

Enfin, l'utilisation des tableaux doit être d'abord réceptive, sans exiger une participation active de l'enfant. C'est en les associant à des moments de partage agréables que l'enfant développera progressivement l'envie de les utiliser pour s'exprimer.

3. Site internet

Nous avons créé un site internet à partir de la plateforme Wix (www.wix.com). Afin d'optimiser l'espace de stockage, nous y avons intégré un lien vers un formulaire Google Forms ainsi qu'un lien vers un Google Drive. Lors de la mise en ligne officielle du site, prévue pour le mois de juillet, le formulaire permettra aux orthophonistes de soumettre leur(s)

adaptation(s) et leur(s) TC en renseignant quelques informations (coordonnées, titre de l'album de jeunesse adapté, type de pictogrammes utilisés, dépôt des adaptations et créations). Cette démarche nous permettra de filtrer les différents dépôts et de garantir la sécurité des données. Le Google Drive, quant à lui, donnera accès aux différentes adaptations et créations partagées. Celles-ci seront uniquement consultables et téléchargeables par les orthophonistes, tandis que seuls les administrateurs du site pourront déposer des fichiers. D'autres liens Drive pourront être ajoutés si nécessaire.

Nous y déposerons les visuels que nous avons conçus avec les pictogrammes Arasaac, à savoir les traductions pictographiques et les différents TC de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991). Les images utilisées proviennent soit de banques d'images libres de droit, soit de créations réalisées sur Canva (www.canva.com) à partir des ressources du site ARASAAC (www.arasaac.org). Enfin, toutes les informations disponibles sur le site proviennent des données issues de la littérature.

Résultats

Cette partie présente les résultats du questionnaire et le site internet que nous avons conçu. Les adaptations et les TC liés à l'album de jeunesse *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991) ne seront pas détaillés ici car ils sont présentés dans la partie Méthode et illustrés en Annexe 4 de ce mémoire.

1. Questionnaire

Les résultats du questionnaire sont présentés à partir du logiciel Libre Office Calc. L'ensemble des graphiques illustrant les réponses obtenues est présenté en Annexe 5.

Nous avons recueilli un total de 107 réponses, dont 35 réponses incomplètes. Ainsi, 72 réponses ont été analysées. Les résultats sont exprimés en pourcentage (%) et en effectif (n).

1.1. Données générales

Parmi les 72 orthophonistes ayant répondu au questionnaire, 50% (n=36) exercent en libéral, 43.06% (n=31) en salariat, 5.56% (n=4) ont une pratique mixte et 1 personne est retraitée (voir Annexe 5, Figure 4). Ainsi, on observe une proportion d'orthophonistes salariés bien plus élevée que celle observée au niveau national, où on compte seulement 15% d'orthophonistes salariés en 2025, selon le rapport n°1182 de l'Assemblée Nationale sur le renforcement de la démographie professionnelle des orthophonistes. Sur les 35 orthophonistes ayant une pratique salariale ou mixte, huit exercent dans plusieurs structures (voir Annexe 5, Figure 6).

Toutes les régions de la France métropolitaine sont représentées dans l'échantillon, à l'exception de la Corse (voir Annexe 5, Figure 5). Nous n'avons reçu qu'une seule réponse issue de la Martinique.

Enfin, 65.28% (n=47) des orthophonistes interrogés accueillent toujours, très souvent ou souvent des patients en situation de polyhandicap (voir Annexe 5, Figure 7).

1.2. Place de l'album de jeunesse dans la prise en soin orthophonique

Parmi les orthophonistes interrogés, 79.17 % (n=57) déclarent utiliser tous les jours, très souvent ou souvent l'album de jeunesse en rééducation (voir Annexe 5, Figure 9). En revanche, 5.56% (n=4) ne l'emploient que parfois, (très) rarement, voire jamais, invoquant principalement une perception de non-pertinence de cet outil ou un manque de formation sur le sujet (voir Annexe 5, Figure 10). Il est important de souligner que la majorité des répondants indiquent ne pas avoir bénéficié d'une formation initiale sur les albums de jeunesse (63.89%, soit n=46), ni suivi de formation continue spécifique (79.17%, soit n=57), comme le montre la figure 11 de l'annexe 5. Parmi les différentes formations identifiées, celle portant sur la lecture interactive enrichie est la plus fréquemment citée (voir Annexe 5, Figure 11).

1.3. Place de l'album de jeunesse dans la prise en soin orthophonique de l'enfant en situation de polyhandicap

L'album de jeunesse semble occuper une place importante dans la prise en soin des enfants en situation de polyhandicap suivis par nos répondants. En effet, 55.56% (n=35) des professionnels l'utilisent toujours, très souvent ou souvent (voir Annexe 5, Figure 12), notamment auprès des enfants âgés de 4 ans et plus (voir Annexe 5, Figure 13). L'album est principalement utilisé en tant que support de travail lors de séances individuelles ou à la demande du patient (voir Annexe 5, Figure 14). Certains orthophonistes l'utilisent également comme renforçateur positif ou en raison de l'attrance particulière d'un patient pour un album spécifique.

Il a été difficile d'obtenir des titres d'albums fréquemment utilisés en fonction de l'âge des patients, en raison de l'interprétation hétérogène de la question posée. En effet, certains orthophonistes ont cité plusieurs albums, tandis que d'autres ont plutôt mentionné des collections d'albums, telles que *T'Choupi*. Cependant, il ressort que, pour les patients de 0 à 3 ans, les albums les plus utilisés sont *T'Choupi* et *Petit Ours Brun*. L'âge moyen recommandé pour les albums cités par les orthophonistes est de 2;2 ans. Les livres sensoriels sont également privilégiés pour cette tranche d'âge (voir Annexe 5, Figures 15 et 16). En outre, pour les patients de 4 à 6 ans, les albums les plus employés sont *T'Choupi*, *Petit Ours Brun* et *La grenouille à grande bouche*. L'âge moyen recommandé pour les albums cités par les orthophonistes est de 3 ans. Là encore, les livres sensoriels sont majoritairement utilisés (voir Annexe 5, Figures 17 et 18). Enfin, pour les enfants de plus de 6 ans, *T'Choupi*, *Petit Ours Brun* et *La moufle* sont les albums privilégiés. L'âge moyen recommandé pour les albums cités par les orthophonistes est de 2;8 ans (voir Annexe 5, Figures 19 et 20). Ainsi, de manière globale, l'âge moyen recommandé pour l'ensemble des albums mentionnés par les orthophonistes, indépendamment de l'âge des patients, est de 2;8 ans. Par ailleurs, plus les patients sont âgés, moins les professionnels utilisent des albums destinés à des enfants de leur âge, comme ceux mentionnés dans notre questionnaire.

1.4. Place de l'adaptation de l'album de jeunesse dans la prise en soin orthophonique de l'enfant en situation de polyhandicap

Parmi les orthophonistes interrogés, 94.44 % (n=68) considèrent que l'adaptation des albums de jeunesse soutient et/ou améliore la compréhension de l'histoire chez un patient en situation de polyhandicap (voir Annexe 5, Figure 21). De plus, 86.67 % (n=52) d'entre eux ont déjà réalisé ce type d'adaptation (voir Annexe 5, Figure 22), tandis que ceux ne l'ayant jamais fait évoquent principalement un manque de temps (voir Annexe 5, Figure 23). Les autres raisons mentionnées incluent les capacités cognitives ou attentionnelles des patients jugées trop limitées, une préférence pour d'autres modalités de stimulation (comme l'adaptation de la lecture sans la modification du livre, l'usage d'imagiers, le recours aux stimulations tactiles, aux signes et aux mimiques) ou encore une absence de réflexion préalable sur cette possibilité. Par ailleurs, 69.23% (n=36) des orthophonistes adaptent toujours, très souvent ou souvent des albums pour cette population (voir Annexe 5, Figure 24). De plus, 75% (n=39) réalisent ces adaptations de manière autonome (voir Annexe 5, Figure 25). Néanmoins, lorsque des professionnels sont sollicités en appui, il s'agit principalement des ergothérapeutes (voir Annexe 5, Figure 26).

Il a été difficile d'obtenir des titres d'albums précis fréquemment adaptés, en raison d'une interprétation hétérogène de la question posée. En effet, certains ont cité plusieurs titres, tandis que d'autres ont plutôt mentionné des collections d'albums. Toutefois, certains titres et collections sont apparus de manière récurrente, notamment *Je veux des pâtes !*, *La moufle*, *Les trois petits cochons*, *La grenouille qui avait une grande bouche*, *T'Choupi* et *Petit Ours Brun* (voir Annexe 5, Figure 27).

Avant la lecture d'un album à un patient en situation de polyhandicap, la majorité des orthophonistes (32.17%, soit n=37) ajoutent des pictogrammes au texte de l'histoire et créent des TC (voir Annexe 5, Figure 28). De plus, d'autres professionnels simplifient le texte de l'histoire et améliorent la lisibilité matérielle. Certains mettent en place des boîtes sensorielles comprenant des objets en lien avec l'histoire, ajustent les supports en fonction des besoins moteurs, visuels et sensoriels de leurs patients, numérisent les pages du livre à l'aide de logiciels pour permettre une lecture via des contacteurs ou une commande oculaire, par exemple, ou encore transforment le livre en format audio. En outre, certains orthophonistes fixent en amont des objectifs langagiers spécifiques, identifient le vocabulaire cible de l'histoire dans l'outil de communication de l'enfant ou réalisent diverses créations à l'aide de logiciels de CAA.

Pendant la lecture, l'utilisation des signes pour accompagner le récit oral est majoritaire (32.58%, soit n=43), comme le montre la figure 29 de l'annexe 5. Certains professionnels s'appuient également sur l'outil de communication de l'enfant, sur des applications spécifiques telles que TD Snap et Proloquo2go, sur des pictogrammes utilisés de manière isolée, sous forme de bande-phrases ou dans des TC. D'autres intègrent des objets à manipuler, des photos ou encore des sons en lien avec l'histoire. En outre, certains orthophonistes ajoutent des indices langagiers pour favoriser la littératie, posent des questions aux enfants pour évaluer leur compréhension, reformulent verbalement l'histoire, utilisent des

gestes pour soutenir le langage oral ou sollicitent l'aide de collègues afin de permettre une interaction plus riche avec le patient.

Les outils les plus utilisés pour adapter des albums de jeunesse sont le site ARASAAC (www.arasaac.org) et le logiciel TD Snap (pictogrammes PCS, propriété de Tobii Dynavox). Par ailleurs, d'autres outils sont également mentionnés (voir Annexe 5, Figures 30 et 31), tels que Proloquo2go, Grid 3, Flaticon, Storyplay'r et Eliseuse, ainsi que des supports numériques divers comme les e-books, les powerpoint ou encore le site Langage Oral (www.langageoral.com).

La majorité des orthophonistes (23.08%, soit n=12) déclarent consacrer 30 à 41 minutes à l'adaptation d'un album (voir Annexe 5, Figure 32) et considèrent cette tâche comme chronophage (voir Annexe 5, Figure 33).

Enfin, 94.44% (n=68) des orthophonistes interrogés considèrent que le site internet développé dans le cadre de notre mémoire sera bénéfique pour leur pratique clinique (voir Annexe 5, Figure 34) et 86.54% (n=45) se montrent également favorables au partage de leurs propres adaptations sur cette plateforme (voir Annexe 5, Figure 35).

2. Site internet

Notre site internet comporte plusieurs rubriques, dont quatre onglets principaux : « Accueil », « Un peu de théorie », « En pratique », et « Banque de données » (voir Annexe 6).

L'onglet « Un peu de théorie » se décline en trois sections, l'une définissant la CAA, l'autre rassemblant des données scientifiques sur le polyhandicap et la dernière abordant la littérature de jeunesse et ses bénéfices pour les enfants en situation de polyhandicap. L'onglet « En pratique » se décline quant à lui en deux sections, l'une dédiée à l'adaptation d'albums et à la création de TC et l'autre à leur utilisation. Des tutoriels devraient y être intégrés ultérieurement pour illustrer concrètement les démarches proposées.

Discussion

Ce mémoire visait à explorer les pratiques orthophoniques liées à l'usage des albums de jeunesse auprès des enfants en situation de polyhandicap et à y répondre concrètement par la création d'un site internet dédié à l'adaptation de ces albums. L'objectif final était de favoriser l'accès de ces enfants à la littérature de jeunesse et à ses nombreux bénéfices.

Les résultats de l'enquête par questionnaire ont révélé un usage fréquent de l'album de jeunesse dans ce contexte, malgré un manque de formation à ce sujet. Les albums sont surtout employés dès quatre ans, notamment *T'Choupi* et *Petit Ours Brun*. Leur adaptation, bien que chronophage, est jugée bénéfique pour la compréhension et repose sur des outils comme les pictogrammes et les TC. Dans ce contexte, la création d'un site de partage d'adaptations est très bien accueillie par les professionnels.

Les résultats obtenus au questionnaire ainsi que les adaptations et TC proposés pour l'album choisi seront discutés et mis en lien avec les données de la littérature et les recommandations de bonnes pratiques. Nous mentionnerons ensuite les limites de cette étude ainsi que les perspectives pour des travaux ultérieurs.

1. Résultats obtenus au questionnaire

1.1. Rappel des objectifs

L'objectif du questionnaire était de permettre, dans un premier temps, de rendre compte de l'utilisation des albums de jeunesse lors des séances d'orthophonie auprès d'enfants en situation de polyhandicap. Il avait également pour but de déterminer le nombre d'orthophonistes, parmi les répondants, qui adaptent des albums de jeunesse au moyen d'outils de CAA, tout en mettant en évidence l'aspect chronophage que cela demande. Enfin, les réponses des professionnels devaient nous fournir des éléments cliniques sur les albums utilisés en rééducation et sur les méthodes employées pour les utiliser.

1.2. Points forts de l'étude

Tout d'abord, le nombre de réponses obtenues s'est avéré suffisant pour permettre une analyse intéressante des résultats. De plus, l'arborescence mise en place pour recueillir les pratiques des professionnels habitués à accompagner des jeunes patients en situation de polyhandicap a permis d'obtenir un échantillon plus représentatif des pratiques orthophoniques dans ce domaine.

Ce questionnaire, rempli par 72 orthophonistes, a permis de mettre en évidence l'importance de l'adaptation des albums de jeunesse dans la prise en soin orthophonique de l'enfant en situation de polyhandicap. Cette observation rejoint les conclusions de l'étude menée par DiStefano et al. (2016). Ces adaptations passent notamment par l'ajout de pictogrammes aux textes des histoires et par la création de TC associés, ce qui est cohérent avec les résultats rapportés par Erickson et al. (2010) et Kent-Walsh et al. (2010). De plus, les professionnels ont souligné le caractère chronophage de cette démarche. Ces retours semblent ainsi avoir confirmé le constat énoncé dans le cadre de ce mémoire, selon lequel adapter un album de jeunesse représente une tâche prenante en termes de temps. De plus, les pictogrammes les plus fréquemment utilisés par les orthophonistes, soit les pictogrammes Arasaac et PCS, ont permis d'appuyer les choix opérés dans nos propres propositions d'adaptations. Enfin, l'intérêt exprimé par les orthophonistes pour la création de notre site internet associé à ce projet, ainsi que leur volonté de partager leurs propres adaptations et créations, semblent avoir renforcé la pertinence et l'utilité de notre initiative.

En somme, les données recueillies ont permis de concevoir des outils que nous estimons pertinents pour enrichir les pratiques professionnelles des orthophonistes et faciliter l'accès des enfants en situation de polyhandicap à la littérature jeunesse et à ses bénéfices. Enfin, ces données ont également offert des perspectives quant aux types d'albums à adapter : les albums à structure répétitive semblent être les plus fréquemment utilisés par les orthophonistes dans la prise en soin de cette population d'enfants.

1.3. Limites de l'étude

1.3.1. Les répondants au questionnaire

Le nombre de répondants à notre questionnaire aurait pu être plus élevé. D'une part, la représentativité géographique des orthophonistes est partielle : nous n'avons pas obtenu de réponses de professionnels exerçant en Corse et les départements d'Outre-Mer ont été omis lors de la diffusion du questionnaire auprès des groupes collaboratifs d'orthophonistes. Par ailleurs, la répartition des réponses selon les régions est déséquilibrée, avec une surreprésentation des professionnels exerçant en Hauts-de-France.

D'autre part, 35 orthophonistes n'ont pas terminé le questionnaire. Cela peut s'expliquer par sa durée de passation trop importante, la présence de certaines réponses obligatoires et ouvertes, ou encore par son format auto-administré rendant l'étude moins engageante qu'un entretien.

En outre, le sujet de notre recherche, très spécifique, a également pu restreindre le nombre de réponses. En effet, la majorité des orthophonistes de France exercent en libéral (85%, selon le rapport n°1182 de l'Assemblée Nationale) et sont donc moins confrontés à la prise en soin de patients en situation de polyhandicap, souvent suivis en structure pluridisciplinaire. De plus, nous avons ciblé spécifiquement des professionnels utilisant les albums de jeunesse avec ces patients, ce qui a davantage réduit la population concernée.

Par ailleurs, la diffusion du questionnaire a été limitée dans le temps et s'est principalement établie sur le réseau social Facebook. Notre adhésion tardive à certains groupes professionnels n'a également pas pu permettre une diffusion optimale. En outre, ce mode de diffusion a exclu les orthophonistes peu à l'aise avec les outils numériques ou réticents à l'idée de répondre en ligne, notamment par crainte pour leur anonymat. De plus, la validité des réponses peut aussi être questionnée puisqu'il nous est impossible d'affirmer que tous les membres des groupes ciblés exercent effectivement en tant qu'orthophonistes. L'ensemble de ces éléments suggère la présence d'un biais de sélection, susceptible de limiter la représentativité de l'échantillon.

1.3.2. La méthodologie

La méthodologie de notre étude présente plusieurs autres limites. Tout d'abord, il est probable que seuls les orthophonistes sensibles à notre sujet de recherche aient répondu au questionnaire, ce qui introduit un biais d'auto-sélection. Les réponses peuvent ainsi ne pas refléter l'ensemble de la population visée.

De plus, les huit questions ouvertes incluses dans le questionnaire, conçues pour recueillir des informations détaillées, ont complexifié l'analyse des réponses. Certaines données ont dû être écartées en raison de leur manque de clarté. Par exemple, certains orthophonistes exerçant en salariat ou en mixte n'ont pas précisé leur établissement d'exercice de manière suffisamment explicite.

En outre, la formulation de certaines questions a manqué de précision. Quatre d'entre elles ont particulièrement généré des réponses inattendues. Tout d'abord, à la question portant sur l'album de jeunesse le plus utilisé par les orthophonistes selon l'âge des patients (voir Annexe 5, Figures 15, 17, 19), certains répondants ont mentionné des livres, des types de livres ou des collections d'albums plutôt que des titres d'albums. D'autres ont mentionné l'album qu'ils adaptaient le plus, rendant l'analyse difficile. Nous avons dû élaborer des regroupements en fonction des données recueillies (par exemple : livres sensoriels, livres musicaux) qui peuvent introduire des biais. Cependant, cette diversité de réponses pourrait aussi refléter une réalité de terrain : les orthophonistes ne privilégient pas systématiquement un album précis selon l'âge du patient.

Par ailleurs, une confusion similaire est apparue pour la question portant sur l'album le plus adapté par les orthophonistes en rééducation (voir Annexe 5, Figure 27). Le manque de clarté a entraîné des réponses inattendues ou redondantes avec celles de la question précédente. Cependant, ce constat pourrait également révéler une pratique réelle : les orthophonistes n'adaptent pas nécessairement un album plus qu'un autre. En outre, en croisant les réponses aux deux questions précédentes (concernant l'album le plus utilisé et l'album le plus adapté), nous pouvons également supposer que l'investissement des orthophonistes dans l'adaptation d'un album les pousse à l'utiliser davantage ou, à l'inverse, que l'utilisation fréquente d'un album en favorise l'adaptation.

De même, la question portant sur la fréquence d'utilisation des albums de jeunesse en tant qu'outil rééducatif (voir Annexe 5, Figure 9) manquait de précision quant au public visé. En effet, elle n'indiquait pas clairement si elle concernait tous les patients ou uniquement ceux en situation de polyhandicap. L'impossibilité des orthophonistes de revenir en arrière pour modifier leurs réponses a pu renforcer cette confusion.

D'autre part, la pertinence de la question portant sur les albums utilisés en rééducation selon l'âge des patients en situation de polyhandicap peut être discutée (voir Annexe 5, Figures 16, 18, 20). En effet, le nombre limité de titres que nous avons cités permet difficilement de montrer ou de démontrer que l'âge de recommandation des albums utilisés augmente avec l'âge des patients. Nos résultats suggèrent que les orthophonistes privilégient soit des albums destinés à des enfants plus jeunes, soit qu'ils n'utilisent pas ceux listés dans notre questionnaire.

Il convient également de noter qu'une erreur dans les choix de réponse à la question sur le partage des adaptations d'albums (voir Annexe 5, Figure 35) a été signalée par un orthophoniste : la mention « pas d'accord » figurait deux fois. Cette erreur introduit un biais dans les réponses recueillies entre le 23 et le 27 janvier 2025.

Ajoutons que l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991) n'a pas été proposé parmi les réponses concernant les albums utilisés auprès des enfants de 4 à 6 ans (voir Annexe 5, Figure 18) car il n'avait pas encore été sélectionné lors de la conception du questionnaire. Son inclusion aurait pourtant été pertinente pour évaluer sa fréquence d'utilisation.

Enfin, dans notre présentation des résultats, l'âge moyen recommandé pour les livres, collections d'albums et albums cités reste approximatif. En effet, ce calcul s'appuie

principalement sur les données du site Ricochet (www.ricochet-jeunes.org), ou, à défaut, sur les recommandations des maisons d'édition. Lorsque l'âge recommandé était formulé sous la forme « à partir de ... », cette valeur a été retenue. En revanche, lorsqu'une fourchette d'âge était indiquée, la moyenne des deux bornes a été calculée.

2. Adaptations de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991)

2.1. Points forts

Tout d'abord, nous avons atteint l'ensemble des objectifs fixés dans le cadre de ce mémoire en matière d'adaptations et de créations. Nous avons en effet proposé deux versions de traduction textuelle en pictogrammes (pictogrammes Arasaac et pictogrammes PCS) ainsi que six types de TC associés à l'album : trois pour les enfants n'ayant pas d'outil de communication robuste (2A et 2B, voir Tableau 2), un autre pour les enfants disposant d'un PODD par pointage direct (1B, voir Tableau 2) et un pour les enfants utilisant un PODD par pointage oculaire (1B, voir Tableau 2). Un dernier tableau est proposé, adapté aussi bien aux enfants utilisant le PODD qu'à ceux ne l'utilisant pas (1A, voir Tableau 2). Initialement, seul un format de TC avait été envisagé, à savoir un tableau par pointage manuel comprenant des pictogrammes spécifiquement liés au contenu de l'album. Toutefois, après réflexions et discussions avec plusieurs orthophonistes, nous avons estimé qu'il était plus pertinent de proposer plusieurs TC, intégrant également des éléments allant au-delà du contenu de l'album, afin de mieux répondre aux besoins variés des enfants ayant des besoins complexes en communication. Ainsi, le nombre d'adaptations finalement proposé semble avoir enrichi notre approche.

En outre, nos adaptations nous semblent s'inscrire dans la continuité des données de la littérature. Nous avons en effet intégré, lors de la lecture, les outils de CAA des enfants qui en disposent (Browder et al., 2008), nous avons sélectionné un vocabulaire couvrant des fonctions syntaxiques, sémantiques et pragmatiques (Banajee et al., 2003), nous avons ajouté des pictogrammes au texte de l'histoire pour en faciliter la compréhension (Erickson et al., 2010) et nous avons conçu des TC spécifiques à l'histoire (Kent-Walsh et al., 2010). Dès lors, nos adaptations devraient permettre aux enfants en situation de polyhandicap d'accéder au sens de l'histoire dans une perspective communicationnelle. Elles devraient également favoriser le développement de savoirs culturels partagés avec leurs pairs. De cette manière, nous pensons avoir atteint l'objectif final défini dans le cadre de notre travail.

Enfin, toutes nos adaptations sont proposées sous format papier, ce qui constitue un avantage majeur. En effet, ces supports restent constamment accessibles à l'enfant et ne nécessitent ni maintenance, ni alimentation électrique.

2.2. Limites

Premièrement, l'album que nous avons sélectionné ne figure pas dans les résultats obtenus à notre questionnaire. Toutefois, la structure narrative répétitive et prévisible de cet album, sous la forme de questions-réponses, est identique à celle de deux albums

fréquemment cités : *La grenouille à grande bouche* (Francine Vidal, 2004) et *La grenouille qui avait une grande bouche* (Keith Faulkner, 1995). De plus, les thématiques abordées sont similaires, à savoir les animaux et la nourriture.

En outre, le partage du questionnaire a généré de nombreux retours riches et constructifs, qui nous ont permis de mener des recherches approfondies sur l'adaptation pictographique des albums de jeunesse. Ainsi, bien que nos adaptations facilitent l'accès au contenu de l'album, elles ne semblent pas favoriser l'accès à la littératie des enfants en situation de polyhandicap. En effet, si certains auteurs avancent que l'utilisation des pictogrammes peut favoriser le développement des compétences en littératie chez les individus ayant des besoins complexes en communication (Beukelman & Mirenda, 2017), d'autres alertent sur le risque que leur ajout à un texte limite l'apprentissage de la lecture, notamment parce que l'association image-mot rend la lecture des mots plus difficile (Erickson et al., 2010).

De plus, nos adaptations ne visent pas à favoriser l'autonomie de l'enfant dans la découverte, la manipulation et la lecture du livre. L'accompagnement d'un adulte reste indispensable.

Par ailleurs, nos adaptations sont uniquement proposées en format papier. Bien que ce choix présente certains avantages, comme évoqué précédemment, le format numérique offre une plus grande accessibilité telle que le défilement des pages, l'ajout de fichiers sonores, la possibilité d'une commande oculaire et d'un système de sortie vocale. Il est donc crucial de proposer à l'enfant des supports à la fois papier et numérique, ces derniers étant complémentaires et offrant chacun des bénéfices distincts. Cependant, nous n'avons pas pu mettre en œuvre ces deux approches dans le cadre de ce mémoire.

Enfin, les adaptations que nous avons proposées ne prétendent pas être exhaustives, ni convenir à tous les enfants en situation de polyhandicap. Celles-ci sont fournies à titre d'exemple et, comme le mentionne la HAS (2020), doivent impérativement être personnalisées aux besoins spécifiques (visuels, moteurs, langagiers) et aux capacités de chaque patient. De plus, elles doivent être réajustées au fil du temps, car ce qui convient à un enfant à un moment donné peut ne pas être approprié à un autre enfant ou au même enfant à un autre moment. En outre, il est essentiel d'impliquer toutes les personnes gravitant autour de l'enfant dans la création des adaptations afin de répondre au mieux à ses besoins (HAS, 2020), mais aussi de favoriser la compréhension et l'appropriation des différents outils par les proches (Grevesse et al., 2020). Dans le cadre de ce travail, les créations ont été élaborées en concertation avec des orthophonistes, des éducateurs et des enseignants spécialisés.

3. Perspectives de notre étude

Ce travail a permis d'ouvrir plusieurs pistes de réflexion et d'approfondissement qui pourraient faire l'objet de futurs mémoires d'Orthophonie.

Une première perspective consisterait à étudier le développement de la littératie chez les enfants et les adolescents en situation de polyhandicap, à travers l'utilisation des albums de jeunesse et de la CAA.

Une autre piste de recherche pourrait porter sur l'adaptation matérielle des albums de jeunesse afin de les rendre accessibles aux personnes en situation de polyhandicap. Il s'agirait notamment de concevoir des outils permettant la manipulation autonome du livre par l'enfant et/ou l'adolescent grâce à des dispositifs alternatifs. Il conviendrait également de simplifier visuellement le texte et de mettre en évidence des éléments clés de l'image pour soutenir l'analyse neurovisuelle. Cette démarche pourrait également intégrer une approche pluridisciplinaire, en explorant la contribution de l'ergothérapeute dans l'adaptation des albums de jeunesse.

Enfin, l'élaboration d'albums de jeunesse adaptés au format numérique représente une direction intéressante à envisager, notamment dans une optique d'élargissement de l'accessibilité.

Dans la continuité de notre travail, le site internet que nous avons conçu pourrait également être enrichi. En effet, si le temps nous l'avait permis, il aurait été pertinent d'y proposer plusieurs albums adaptés. Par ailleurs, les réponses recueillies via le questionnaire pourraient servir de base utile pour orienter vers de futures adaptations d'albums.

De plus, au vu de tous les éléments précédemment cités, le site pourrait intégrer de nouvelles rubriques et s'adresser à un public plus large, incluant l'ensemble des acteurs gravitant autour de l'enfant, tels que les responsables légaux, les éducateurs, les ergothérapeutes et les enseignants spécialisés. En outre, son contenu pourrait être élargi à d'autres profils d'enfants présentant des besoins complexes en matière de communication, au-delà du polyhandicap.

Enfin, le site pourrait être organisé de manière plus fonctionnelle, en classant les ressources selon les types de pictogrammes utilisés (Arasaac, PCS, Makaton, etc.), les formats de TC employés (mode d'accès, nombre de pictogrammes par page, etc.) ou encore selon les tranches d'âge recommandées par les éditeurs et sur les sites spécialisés dans la littérature de jeunesse.

Conclusion

La littérature de jeunesse, et plus particulièrement l'album de jeunesse, constitue un support riche pour le développement langagier de l'enfant. Pourtant, peu d'albums sont aujourd'hui adaptés aux besoins des enfants en situation de polyhandicap à l'aide d'outils de CAA et librement accessibles. Face à ce constat, des livres sont adaptés par les orthophonistes mais l'aspect chronophage de cette tâche représente un réel frein.

Ce mémoire avait pour objectif premier d'explorer les pratiques actuelles des orthophonistes de France concernant l'usage des albums de jeunesse auprès des jeunes patients en situation de polyhandicap. Nous voulions surtout mettre en évidence l'importance de ces adaptations et leur caractère chronophage. Nous souhaitions également évaluer l'utilité potentielle d'une banque de données d'albums adaptés, ainsi que la disposition des orthophonistes à partager leurs propres adaptations. A travers un questionnaire diffusé en ligne sur le réseau social Facebook, nous avons recueilli 72 réponses. Les résultats mettent en évidence l'importance particulière accordée à l'album de jeunesse dans la prise en soin orthophonique : 94.44% (n=68) des répondants estiment que son adaptation favorise la compréhension de l'histoire chez un patient en situation de polyhandicap. Les pratiques les

plus courantes consistent à ajouter des pictogrammes au texte de l'histoire (notamment Arasaac ou PCS) et à créer des TC. Toutefois, la majorité des orthophonistes soulignent le manque de temps comme principal obstacle à cette approche. Ils considèrent qu'une banque de données serait bénéfique pour leur pratique et se disent globalement favorables au partage de leurs adaptations.

Le second objectif de ce travail était de répondre à ce besoin en créant un site internet dédié à l'adaptation des albums de jeunesse. Conçu via la plateforme Wix (www.wix.com) - <https://lilibrato.wixsite.com/caalbumsennpartage-1> -, ce site propose des contenus issus de la littérature scientifique, des illustrations ainsi que nos adaptations de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991). Ces dernières incluent le texte simplifié selon la méthode FALC, la version pictographique du texte et des TC proposant différents modes d'accès (pointages manuel et oculaire). L'ensemble de ces supports vise à faciliter l'accès de l'enfant au contenu de l'histoire et à enrichir ses possibilités de communication dans un environnement multimodal, plaisant et interactif. L'implication des proches, la modélisation et l'authenticité des interactions sont également rappelées comme essentielles dans l'utilisation de ces outils.

L'objectif final de cette initiative, à travers l'ensemble de nos actions, était de faciliter l'accès des enfants en situation de polyhandicap à la littérature de jeunesse et à ses bénéfices. Ce projet ouvre la voie à de futures recherches. Celles-ci pourraient explorer le développement de la littératie chez l'enfant et l'adolescent en situation de polyhandicap à travers l'utilisation des albums de jeunesse et de la CAA, l'adaptation matérielle des albums pour favoriser une manipulation autonome des supports ou encore l'adaptation numérique des albums. L'enrichissement du site internet serait également pertinent pour en faire un véritable outil fonctionnel et collaboratif à plus large échelle.

Bibliographie

- Aupiais, B. (2014). Mise en place et utilisation des codes de communication chez de jeunes enfants paralysés cérébraux. *Contraste*, 39(1), 119-141.
- Banajee, M., DiCarlo, C. F., & Stricklin, S. (2003). Core vocabulary determination for toddlers. *Augmentative And Alternative Communication*, 19(2), 67-73.
- Bas, O. (2006). *Comment mieux communiquer avec les personnes polyhandicapées ?* (APF Formation).
- Bassano, D. (2009). *L'émergence du langage chez l'enfant : l'acquisition des noms et des verbes en français*. HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe).
- Beaulieu, J., & Moreau, A. (2018). Enseignement avec l'album jeunesse auprès d'un élève ayant des incapacités intellectuelles. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 28, 50-60.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2017). *Communication alternative et améliorée : Aider les enfants et les adultes avec des difficultés de communication*. De Boeck Supérieur.
- Boyle, S. A., McNaughton, D., & Chapin, S. E. (2019). Effects of shared reading on the early language and literacy skills of children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(4), 205-214.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2021). *Dictionnaire d'orthophonie* (4e éd.). Ortho Edition.
- Browder, D. M., Mims, P. J., Spooner, F., Ahlgrim-DeLzell, L., & Lee, Á. (2008). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(1-2), 3-12.
- Cataix-Nègre, E. (2010). Bébés et jeunes enfants en difficulté de communication : « Accessibilisation » de l'information et Communication Alternative et Améliorée (CAA). *Rééducation Orthophonique*, 48(241), 65-81.
- Cataix-Nègre, E. (2017). *Communiquer autrement : Accompagner les personnes avec des troubles de la parole ou du langage*. De Boeck Supérieur.
- Charriere, C. (2007). Des pictogrammes aux codes de communication: la place des moyens non technologiques dans la communication. In *Troubles de la communication dans les handicaps : Évaluation, remédiation, accompagnement* (pp. 67-78). APF.
- Crunelle, D. (2018). *Évaluer et faciliter la communication des personnes en situation de handicap complexe : Polyhandicap, syndrome d'Angelman, syndrome de Rett, autisme déficitaire, AVC sévère, traumatisme crânien, démence*. De Boeck Supérieur.
- Crunelle, D. (2020). La communication : Un apprentissage pour la personne en situation de polyhandicap. *La Nouvelle Revue - Éducation et Société Inclusives*, 88(1), 205-215.

Décret n°2017-982 du 9 mai 2017, (J.O. 9 mai 2017).

DiStefano, C., Shih, W., Kaiser, A. P., Landa, R., & Kasari, C. (2016). Communication growth in minimally verbal children with ASD: The importance of interaction. *Autism Research*, 9(10), 1093-1102.

Dussourd-Deparis, M. (2019). 1Bébé, 1Livre... une action de prévention en orthophonie. *Enfances & Psy*, 82(2), 12-24.

Dutemple, M., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., & Croteau, C. (2019). Effets positifs de la lecture interactive chez des élèves du préscolaire éprouvant des difficultés langagières. *L'orthopédagogie sous toutes ses facettes, Revue de L'ADOQ*, 8.

Erickson, K. A., Hatch, P., & Clendon, S. (2010). Literacy, assistive technology, and students with significant disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 42(5).

Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : Perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Français dans le Monde. Recherches et Applications*, 65, 95-111.

Grevesse, P., Schelstraete, M., & Thomas, N. (2020). Alors on lit ? La littérature jeunesse à la portée des enfants à besoins complexes de communication grâce à la lecture interactive et à la communication alternative et/ou améliorée. *Tranel*, 73, 75-88.

Haute Autorité de Santé. (2020). *L'accompagnement de la personne polyhandicapée dans sa spécificité*.

High, P., Klass, P., Donoghue, E. A., Glassy, D., DelConte, B., Earls, M. F., Lieser, D., McFadden, T., Mendelsohn, A. L., Scholer, S. J., Schulte, E. E., Takagishi, J., Vanderbilt, D., & Williams, P. G. (2014). Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*, 134(2), 404-409.

Inserm. (2013). *Handicaps rares : Contextes, enjeux et perspectives*.

Inserm (2024). *Synthèse et recommandations de l'expertise collective Polyhandicap*.

Kent-Walsh, J., Binger, C., & Hasham, Z. (2010). Effects of parent instruction on the symbolic communication of children using augmentative and alternative communication during storybook reading. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 97-107.

Lacerte, L. (animatrice). (2022, 12 janvier). *La lecture interactive enrichie* (No. 42). [Audio podcast épisode]. Dans *L'orthophonie simplement*. Avec P. Lefebvre.

León, E. L. Y. (2020). L'enseignement de la traduction littéraire avec des contes et albums pour la jeunesse. *Ondina Ondine/Ondina, Ondine*, 4, 195-209.

Macaire, C., Ormaechea-Grijalba, L., & Pupier, A. (2022). Une chaîne de traitements pour la simplification automatique de la parole et sa traduction automatique vers des pictogrammes (*Simplification and automatic translation of speech into pictograms*). In *Actes de la 29e Conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles, Volume 2 : 24e*

- Rencontres Étudiants Chercheurs en Informatique pour le TAL (RECITAL)* (pp. 111–123). Avignon, France : ATALA.
- Ministère de la Santé. (2020). *Protocole national de diagnostic et de soins des maladies rares du neurodéveloppement* [PNDS].
- Moeschler, J. (1995). La pragmatique après Grice : contexte et pertinence. *L'Information Grammaticale*, 66(1), 25-31.
- OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version de mai 2025) [Modèle de langage utilisé pour l'aide à la reformulation de contenus rédactionnels].
- Pleins feux sur l'album*. (2018).
- Prince, N. (2021). *La littérature de jeunesse* (3e éd.). Armand Colin.
- Quentel, J., & Deneuville, A. (2021). *L'entrée dans le langage*.
- Thollon-Behar, M., & Ignacchiti, S. (2019). De l'objet à l'histoire, le livre dans le développement de l'enfant. *Enfances & Psy*, 82(2), 39-48.
- Witko, A. (2010). Conduites d'étayage maternel en situation de lecture partagée auprès d'enfants français de 24 mois. *Rééducation Orthophonique*, (244), 209–247.
- Wikto, A. (2013). L'intervention précoce en orthophonie : complémentarité des thérapies directes et indirectes. *Langage et Pratiques*, 51, 6-17.
- Witko, A., Testud, C., & Touquette, A. (2008). Situation de lecture partagée et intervention précoce en orthophonie : Une étude exploratoire pour décrire et évaluer les conduites langagières et communicatives d'enfants de 24 mois. *Glossa*, 103, 4-35.

Liste des annexes

Annexe n°1 : Questionnaire.

Annexe n°2 : Récépissé (attestation de déclaration).

Annexe n°3 : Extraits de l'adaptation pictographique de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991).

Annexe n°4 : Tableaux de communication (TC) de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991).

Annexe n°5 : Présentation graphique des résultats du questionnaire.

Annexe n°6 : Présentation générale du site internet.

CFUO de Lille

UFR3S - Département Médecine
Pôle Formation
59045 LILLE CEDEX
cfuo@univ-lille.fr



ANNEXES

DU MÉMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
présenté par

Lili BRITO

**L'utilisation de la Communication Alternative et
Augmentative (CAA) dans l'adaptation des albums
de jeunesse auprès des enfants en situation de
polyhandicap
Création d'un site internet fournissant des ressources aux
orthophonistes**

MÉMOIRE dirigé par

Ingrid GIBARU, Orthophoniste au CMPP (Service Lebovici) de Lens et Enseignante au
Département d'Orthophonie de l'Université de Lille

Margo DELFORGE, Orthophoniste à l'IME-IEM Lino Ventura de Lomme

Lille – 2025

Annexe 1 : Questionnaire.

1. Message de début

Bonjour,

Je suis Lili Brito, étudiante en 5ème année d'Orthophonie à l'Université de Médecine de Lille.

Je rédige actuellement mon mémoire, co-dirigé par Mesdames Ingrid Gibary et Margo Delforge. Dans le cadre de celui-ci, je réalise un questionnaire ayant pour but de questionner les orthophonistes sur leur utilisation des albums de jeunesse lors de leurs séances auprès de patients en situation de polyhandicap.

Si vous le souhaitez, je vous propose de participer à l'étude. Pour y répondre, vous devez être un(e) orthophoniste en activité ou retraité(e) et exercer (ou avoir exercé) en France.

Ce questionnaire est facultatif, confidentiel et ne vous prendra que 10 minutes maximum !

Ce questionnaire n'étant pas identifiant, il ne sera pas possible d'exercer ses droits d'accès aux données, droit de retrait ou de modification. Pour assurer une sécurité optimale, vos réponses ne seront pas conservées au-delà de la soutenance du mémoire. Enfin, veuillez à ne pas indiquer d'éléments permettant de vous identifier ou d'identifier une autre personne dans les champs à réponse libre. Sans cela, l'anonymat de ce questionnaire ne sera pas préservé.

Merci à vous !

2. Message de fin

Merci beaucoup pour votre participation !

Pour accéder aux résultats scientifiques de l'étude, vous pouvez me contacter à cette adresse : lili.brito.etv@univ-lille.fr

3. Qui êtes-vous ?

* Quel est votre mode d'exercice ?

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ libéral
☐ salariat
☐ mixte
☐ retraité(e)

* Dans quelle région exercez-vous principalement ?

* A quelle fréquence recevez-vous des patients en situation de polyhandicap (*) ?

(*) Le polyhandicap survient à la suite d'une lésion cérébrale grave et irréversible apparaissant avant l'âge de 6 ans, entraînant une vulnérabilité physique, psychique et sociale (HAS, 2020).

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ tous les jours
☐ très souvent
☐ souvent
☐ parfois
☐ rarement
☐ très rarement
☐ jamais

* Quel était votre mode d'exercice ?

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ libéral
☐ salariat
☐ mixte

* Dans quelle région exerciez-vous principalement ?

* Quelle(s) est/sont la/les tranche(s) d'âge des patients en situation de polyhandicap que vous avez déjà pris en soin durant votre pratique orthophonique ?

● Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ entre 0 et 3 ans
☐ entre 4 et 6 ans
☐ plus de 6 ans

* Dans quel type d'établissement exercez-vous ?

Exemples : CHU, CAMSP, CMP, IME, IEM...

* Dans quel type d'établissement exercez-vous ?

Exemples : CHU, CAMSP, CMP, IME, IEM...

* A quelle fréquence recevez-vous des patients en situation de polyhandicap (*) ?

(*) Le polyhandicap survient à la suite d'une lésion cérébrale grave et irréversible apparaissant avant l'âge de 6 ans, entraînant une vulnérabilité physique, psychique et sociale (HAS, 2020).

● Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ tous les jours
☐ très souvent
☐ souvent
☐ parfois
☐ rarement
☐ très rarement
☐ jamais

4. Place de l'album de jeunesse dans la prise en soin orthophonique

* Dans votre pratique orthophonique, utilisez-vous l'album de jeunesse (*) comme outil rééducatif ?

(*) Album de jeunesse = livre court destiné aux enfants et aux adolescents qui utilise des illustrations pour, mutuellement pour offrir une double narration (Pleins Feux Sur l'Album, 2018).

❶ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ tous les jours
☐ très souvent
☐ souvent
☐ parfois
☐ rarement
☐ très rarement
☐ jamais

* Pourquoi n'utilisez-vous pas ou (très) rarement les albums de jeunesse en séance ?

❷ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ je ne trouve pas cet outil pertinent
☐ je manque de formation sur le sujet
☐ je trouve cela chronophage
☐ Autre :

* Au cours de votre formation initiale, avez-vous reçu un enseignement sur la littérature de jeunesse ?

❸ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ oui
☐ non

* Dans votre pratique orthophonique, utilisez-vous l'album de jeunesse (*) comme outil rééducatif ?

(*) Album de jeunesse = livre court destiné aux enfants et aux adolescents qui utilise des illustrations pour, mutuellement pour offrir une double narration (Pleins Feux Sur l'Album, 2018).

❶ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ tous les jours
☐ très souvent
☐ souvent
☐ parfois
☐ rarement
☐ très rarement
☐ jamais

* Au cours de votre formation continue, avez-vous effectué une formation spécifique sur la littérature de jeunesse ?

❷ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ oui
☐ non
☐ en cours

* Pouvez-vous indiquer l'intitulé de la formation spécifique que vous avez réalisée ou que vous êtes en train de réaliser ?

5. Place de l'album de jeunesse dans la prise en soin orthophonique du polyhandicap

* Dans votre pratique orthophonique, utilisez-vous l'album de jeunesse comme outil rééducatif auprès de vos patients en situation de **polyhandicap** ?

* Dans votre pratique orthophonique, utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé l'album de jeunesse comme outil rééducatif auprès de vos patients en situation de **polyhandicap** ?

❶ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ toujours
☐ très souvent
☐ souvent
☐ parfois
☐ rarement
☐ très rarement
☐ jamais

* Avec quelle(s) tranche(s) d'âge des patients en situation de polyhandicap utilisez-vous l'album de jeunesse en tant qu'outil rééducatif ?

* Avec quelle(s) tranche(s) d'âge des patients en situation de polyhandicap utilisez-vous l'album de jeunesse en tant qu'outil rééducatif ?

❷ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ entre 0 et 3 ans
☐ entre 4 et 6 ans
☐ plus de 6 ans
☐ je ne sais pas

Quel est l'album de jeunesse que vous utilisez le plus avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de 0 à 3 ans ?

Quel est l'album de jeunesse que vous utilisez le plus avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de 0 à 3 ans ?

N.B. : En fonction de vos réponses précédentes, la question peut vous être reposée pour des tranches d'âges supérieures.

* Parmi ces ouvrages, quel(s) est/sont l'/les album(s) de jeunesse que vous utilisez **régulièrement** avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de 0 à 3 ans ?

* Parmi ces ouvrages, quel(s) est/sont l'/les album(s) de jeunesse que vous utilisez **régulièrement** avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de 0 à 3 ans ?

❸ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ les livres "Petit Lapin"
☐ les livres "Lou et Mouf"
☐ les livres "Tchoupi"
☐ "Occupé" de Matthieu Maudet
☐ aucun de ces albums

* Dans quel contexte utilisez-vous l'album de jeunesse auprès de vos patients en situation de polyhandicap ?

* Dans quel contexte utilisez-vous l'album de jeunesse auprès de vos patients en situation de polyhandicap ?

❹ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ en tant que support de travail, en séance individuelle
☐ en tant que support de travail, en séance de groupe
☐ en tant que rituel (début et/ou milieu et/ou fin de séance)
☐ à la demande du patient

☐ Autre :

Quel est l'album de jeunesse que vous utilisez le plus avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de 4 à 6 ans ?

Quel est l'album de jeunesse que vous utilisez le plus avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de 4 à 6 ans ?

* Parmi ces ouvrages, quel(s) est/sont l'/les album(s) de jeunesse que vous utilisez **régulièrement** avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de 4 à 6 ans ?

* Parmi ces ouvrages, quel(s) est/sont l'/les album(s) de jeunesse que vous utilisez **régulièrement** avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de 4 à 6 ans ?

❹ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ les livres "Elmer"
☐ les livres "Simon"
☐ "La grenouille qui avait une grande bouche" de Keith Faulkner et Jonathan Lambert
☐ "Un peu perdu" de Chris Haughton
☐ aucun de ces albums

Quel est l'album de jeunesse que vous utilisez le plus avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de plus de 6 ans ?

Quel est l'album de jeunesse que vous utilisez le plus avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de plus de 6 ans ?

* Parmi ces ouvrages, quel(s) est/sont l'/les album(s) de jeunesse que vous utilisez **régulièrement** avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de plus de 6 ans ?

* Parmi ces ouvrages, quel(s) est/sont l'/les album(s) de jeunesse que vous utilisez **régulièrement** avec vos patients en situation de polyhandicap âgés de plus de 6 ans ?

☑ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ les livres "Cornebidouille"
- ☐ les livres "Chien Pourri"
- ☐ les livres "John Chatterton"
- ☐ "Max et les Maximonstres" de Maurice Sendak
- ☐ aucun de ces albums

6. Place de l'adaptation de l'album de jeunesse dans la prise en soin orthophonique du polyhandicap

* Pensez-vous que l'adaptation(*) d'un album de jeunesse soutienne et/ou améliore la compréhension de l'histoire chez une personne présentant un polyhandicap ?

(*) Adaptation = utilisation de moyens humains et matériels pour optimiser les bénéfices de la lecture d'histoire (Browder et al., 2008)

☑ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ tout à fait d'accord
- ☐ d'accord
- ☐ plutôt d'accord
- ☐ ni d'accord, ni pas d'accord
- ☐ plutôt pas d'accord
- ☐ pas d'accord
- ☐ pas du tout d'accord
- ☐ je ne sais pas

* Avez-vous déjà adapté un album de jeunesse pour l'un de vos patients en situation de polyhandicap ? * Pourquoi n'avez-vous jamais adapté d'album de jeunesse pour un patient en situation de polyhandicap ?

☑ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ oui
- ☐ non

☑ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ par manque de temps
- ☐ pour conserver l'histoire sur la forme et/ou sur le fond
- ☐ Autre :

* A quelle fréquence adaptez-vous des albums de jeunesse pour vos patients en situation de polyhandicap ?

* A quelle fréquence adaptez-vous des albums de jeunesse pour vos patients en situation de polyhandicap ?

☑ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ toujours
- ☐ très souvent
- ☐ souvent
- ☐ parfois
- ☐ rarement
- ☐ très rarement
- ☐ jamais

* Avez-vous déjà eu besoin de l'aide d'autre(s) professionnel(s) pour adapter un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap ?

☑ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ oui
- ☐ non

* De quel(s) autre(s) professionnel(s) avez-vous (eu) besoin pour adapter un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap ?

* Quel est l'album de jeunesse que vous avez le plus adapté pour vos patients en situation de polyhandicap ?

* Quel est l'album de jeunesse que vous adaptez le plus pour vos patients en situation de polyhandicap ?

Si vous ne savez pas, merci d'écrire "je ne sais pas".

* Parmi ces sites, logiciels et applications, lequel/lesquels utilisez-vous pour adapter des albums de jeunesse pour vos patients en situation de polyhandicap ?

* Parmi ces sites, logiciels et applications, lequel/lesquels utilisez-vous pour adapter des albums de jeunesse pour vos patients en situation de polyhandicap ?

* Avant de lire un album de jeunesse à votre patient en situation de polyhandicap, que faisiez-vous ?

* Avant de lire un album de jeunesse à votre patient en situation de polyhandicap, que faisiez-vous ?

(*) TLA = Tableaux de Langage Assisté = tableaux de communication thématiques propres à une activité et constitués de pictogrammes (CAApables.fr)

☑ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ ajout de pictogrammes au texte de l'histoire
- ☐ simplification écrite du texte de l'histoire et/ou utilisation de la méthode FALC (Facile A Lire et à Comprendre)
- ☐ amélioration de la lisibilité matérielle (exemples : modification de la police (taille, couleur, style), ajout d'espaces entre les lettres/mots/lignes)
- ☐ création de tableaux de communication (= TLA (*)) en lien avec l'histoire
- ☐ je ne prépare rien en amont de la lecture d'histoire
- ☐ Autre :

☑ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ Arasaac.org
- ☐ Araword
- ☐ Pictofacile.com
- ☐ AAD Makaton
- ☐ Connect Ability.ca
- ☐ Board Builder
- ☐ Lifecompanion
- ☐ AsTeRICS Grid
- ☐ Picto-Selector
- ☐ Mind Express
- ☐ Boardmaker
- ☐ Mopikto
- ☐ SymbolStix
- ☐ groupes collaboratifs sur les réseaux sociaux
- ☐ blogs (exemples : Caapables, Caapratik)
- ☐ je n'utilise jamais de sites et/ou logiciels et/ou applications
- ☐ Autre :

* Pendant la lecture d'un album de jeunesse à votre patient en situation de polyhandicap, que faisiez-vous ?

* Pendant la lecture d'un album de jeunesse à votre patient en situation de polyhandicap, que faisiez-vous ?

(*) TLA = Tableaux de Langage Assisté = tableaux de communication thématiques propres à une activité et constitués de pictogrammes (CAApables.fr)

☑ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ utilisation de signes (baby signes et/ou LSF)
- ☐ utilisation de gestes
- ☐ utilisation de tableaux de communication (= TLA (*)) en lien avec l'histoire
- ☐ Autre :

- * Quel type de pictogrammes utilisiez-vous pour adapter un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap ?
- * Quel type de pictogrammes utilisiez-vous pour adapter un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap ?
- * Combien de temps mettiez-vous, en moyenne, pour adapter un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap ?
- * Combien de temps mettiez-vous, en moyenne, pour adapter un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap ?

☛ Cochez tout ce qui s'applique

- ☐ Arasaac
- ☐ PCS
- ☐ Makaton
- ☐ Symbolstix
- ☐ Autre :

* Considérez-vous que l'adaptation d'un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap soit chronophage ?

☛ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ tout à fait d'accord
- ☐ d'accord
- ☐ plutôt d'accord
- ☐ ni d'accord, ni pas d'accord
- ☐ plutôt pas d'accord
- ☐ pas d'accord
- ☐ pas du tout d'accord

☛ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ entre 0 et 10 min
- ☐ entre 11 et 20 min
- ☐ entre 21 et 30 min
- ☐ entre 31 et 40 min
- ☐ entre 41 et 50 min
- ☐ plus de 50 min
- ☐ je ne sais pas

7. Site internet proposant des albums de jeunesse adaptés et leur TLA associé pour les patients en situation de polyhandicap

* Pensez-vous qu'un site proposant des albums de jeunesse adaptés pour les patients en situation de polyhandicap ainsi que leur tableau de communication (TLA) associé aurait été bénéfique pour votre pratique orthophonique ?

* Pensez-vous qu'un site proposant des albums de jeunesse adaptés pour les patients en situation de polyhandicap ainsi que leur tableau de communication (TLA) associé soit/serait bénéfique pour votre pratique orthophonique ?

☛ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ tout à fait d'accord
- ☐ d'accord
- ☐ plutôt d'accord
- ☐ ni d'accord, ni pas d'accord
- ☐ plutôt pas d'accord
- ☐ pas d'accord
- ☐ pas du tout d'accord

* Seriez-vous d'accord pour partager vos (futurs) adaptations d'albums de jeunesse réalisées pour vos patients en situation de polyhandicap sur ce site ?

☛ Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

- ☐ tout à fait d'accord
- ☐ d'accord
- ☐ plutôt d'accord
- ☐ ni d'accord, ni pas d'accord
- ☐ plutôt pas d'accord
- ☐ pas d'accord
- ☐ pas du tout d'accord
- ☐ je ne sais pas

Annexe 2 : Récépissé (attestation de déclaration).



RÉCÉPISSÉ

ATTESTATION DE DÉCLARATION

Délégué à la protection des données (DPO) : Jean-Luc TESSIER

Responsable administrative : Yasmine GUEMRA

La délivrance de ce récépissé atteste que vous avez transmis au délégué à la protection des données un dossier de déclaration formellement complet.

Toute modification doit être signalée dans les plus brefs délais: dpo@univ-lille.fr

Traitement exonéré

Intitulé : L'utilisation de la Communication Alternative et Augmentative (CAA) dans la littérature de jeunesse : création d'un site internet fournissant des ressources aux orthophonistes travaillant avec des enfants polyhandicapés

Responsables chargées de la mise en œuvre : Mmes Margo DELFORGE & Ingrid GIBARU
Interlocuteur (s) : Mme Lili BRITO

Votre traitement est exonéré de déclaration relative au règlement général sur la protection des données dans la mesure où vous respectez les consignes suivantes :

- Vous informez les personnes par une mention d'information au début du questionnaire.
- Vous respectez la confidentialité en utilisant un serveur Limesurvey mis à votre disposition par l'Université de Lille via le lien <https://enquetes.univ-lille.fr/> (en cliquant sur "Réaliser une enquête anonyme" puis "demander une ouverture d'enquête").
- Vous garantissez que seul vous et votre directeur de thèse pourrez accéder aux données.
- Vous supprimez l'enquête en ligne à l'issue de la soutenance.

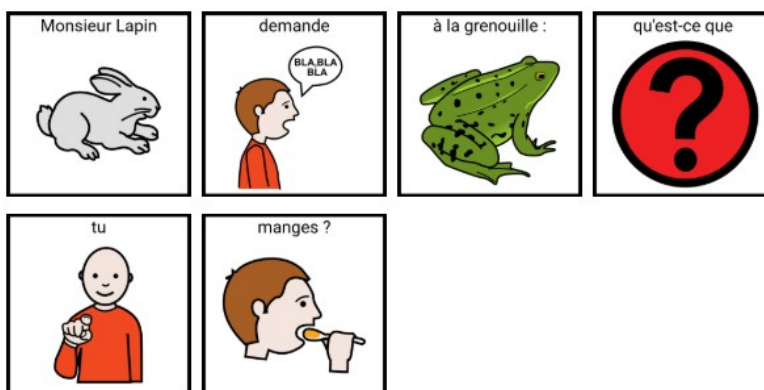
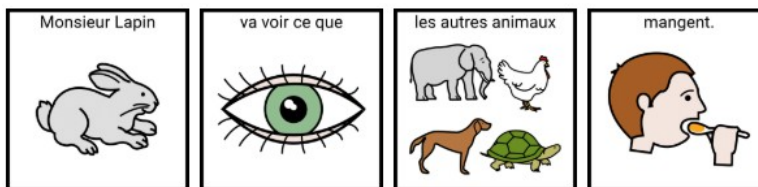
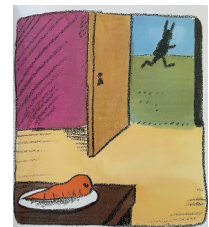
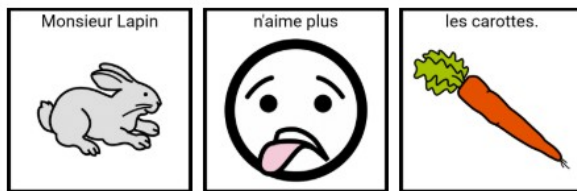
Fait à Lille,

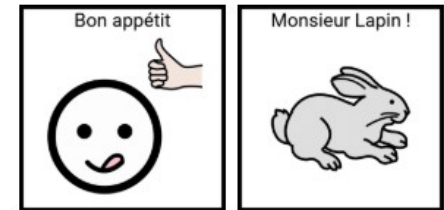
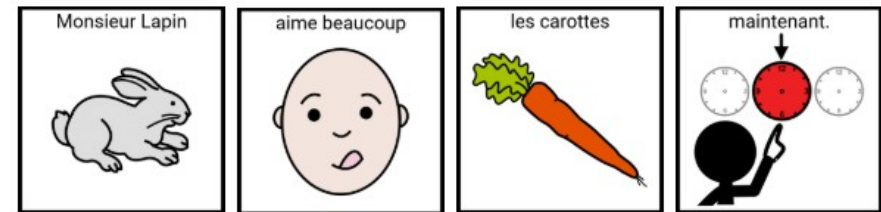
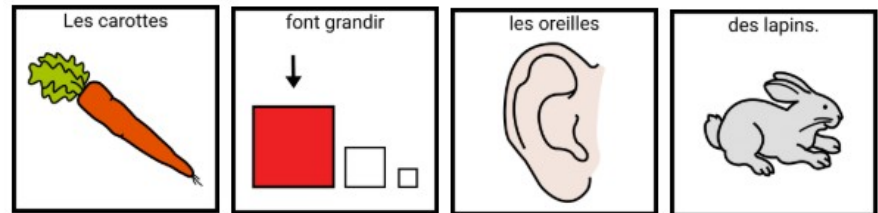
Jean-Luc TESSIER

Le 7 janvier 2025

Délégué à la Protection des Données

Annexe 3 : Extraits de l'adaptation pictographique de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991).





Annexe 4 : Tableaux de communication (TC) de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991).

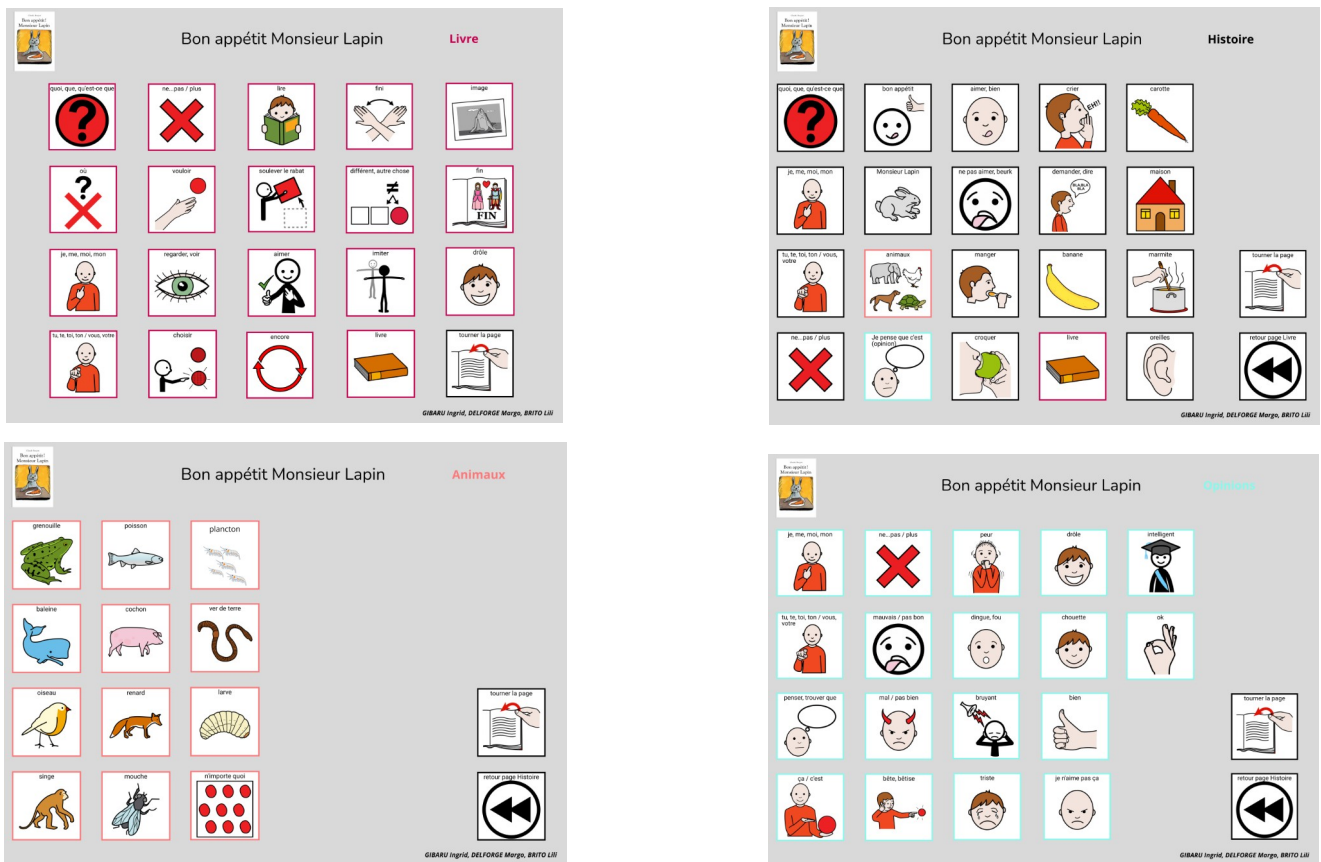


Figure 1. TC format livret, avec arborescence inspirée du PODD, par pointage manuel (2B)

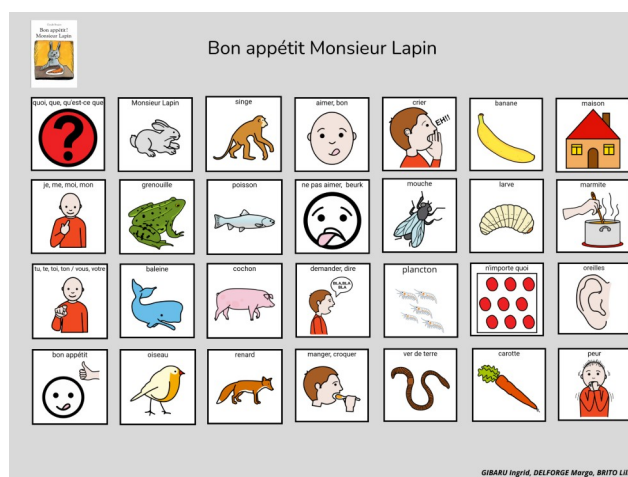


Figure 2. TC format A4, par pointage manuel (2A)

Bon appétit Monsieur Lapin Livre 1

quoi, qui, qu'est-ce que ?

ne...pas / plus

oui

vouloir

je, me, moi, mon

regarder, voir

tu, te, toi, ton / vous, votre

tourner la page

choisir

Bon appétit Monsieur Lapin Livre 2

lire

encore

fin

différent, autre chose

soulever le rabat

aimer

tourner la page

retour page Livre 1

Bon appétit Monsieur Lapin Livre 3

image

livre

drôle

fin

tourner la page

retour page Livre 1

Bon appétit Monsieur Lapin Histoire 1

quoi, qui, qu'est-ce que ?

ne...pas / plus

bon appétit

Monsieur Lapin

je, me, moi, mon

semaine

tu, te, toi, ton / vous, votre

tourner la page

retour page Livre 1

Bon appétit Monsieur Lapin Histoire 2

Je pense que c'est (composé)

manger

croquer

crier

aimer, bien

demandeur, dire

ne pas aimer, beurk

tourner la page

retour page Histoire 1

Bon appétit Monsieur Lapin Histoire 3

banane

maison

marmite

livre

oreilles

carotte

tourner la page

retour page Histoire 1

Bon appétit Monsieur Lapin Animaux 1

grenouille

singe

poisson

cochon

baleine

renard

oiseau

tourner la page

retour page Histoire 1

Bon appétit Monsieur Lapin Animaux 2

mouche

larve

n'importe quoi

plankton

ver de terre

tourner la page

retour page Histoire 1

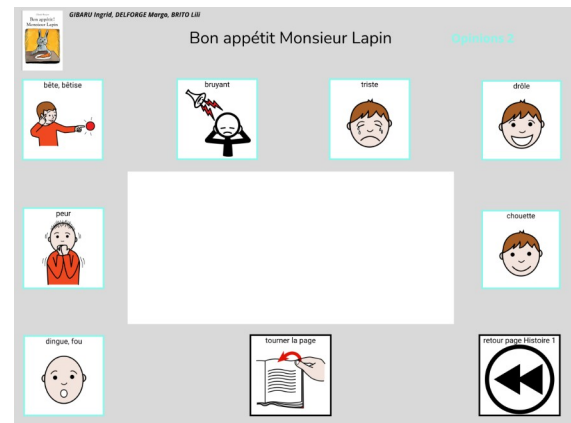


Figure 3. TC format livret, avec arborescence inspirée du PODD, par pointage oculaire (2B)

Annexe 5 : Présentation graphique des résultats du questionnaire.

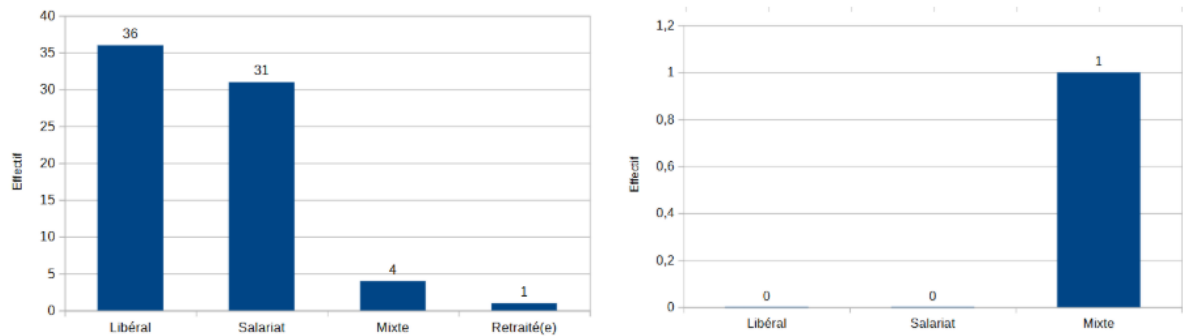


Figure 4. Effectif des orthophonistes en fonction de leur mode d'exercice

4.1. Orthophonistes en exercice

4.2. Orthophoniste retraité

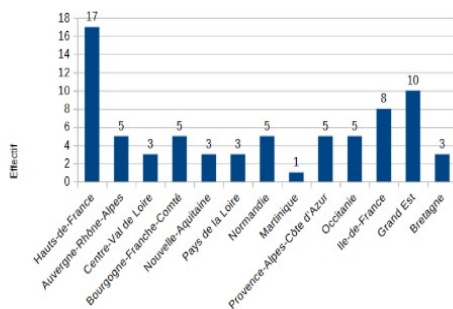


Figure 5. Effectif des orthophonistes en fonction de leur région d'exercice

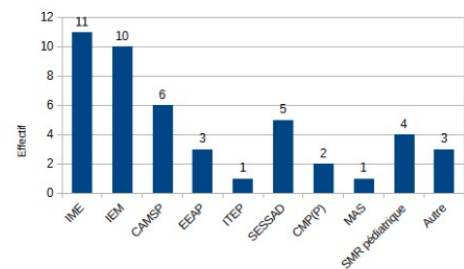


Figure 6. Effectif des orthophonistes en fonction des structures d'exercice

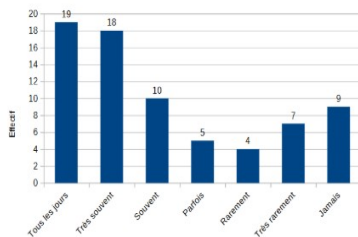


Figure 7. Effectif des orthophonistes en fonction de la fréquence d'accueil des patients en situation de polyhandicap

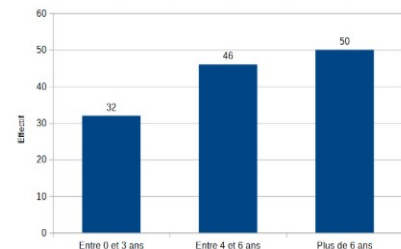


Figure 8. Effectif des orthophonistes en fonction des tranches d'âge des patients en situation de polyhandicap pris en soin

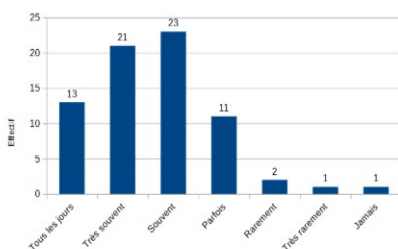


Figure 9. Fréquence d'utilisation de l'album de jeunesse comme outil rééducatif

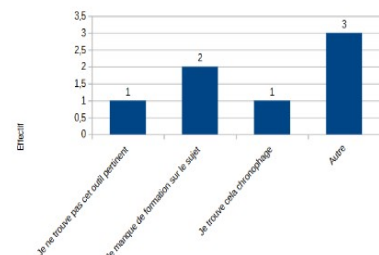


Figure 10. Explications concernant la faible utilisation de l'album de jeunesse en rééducation

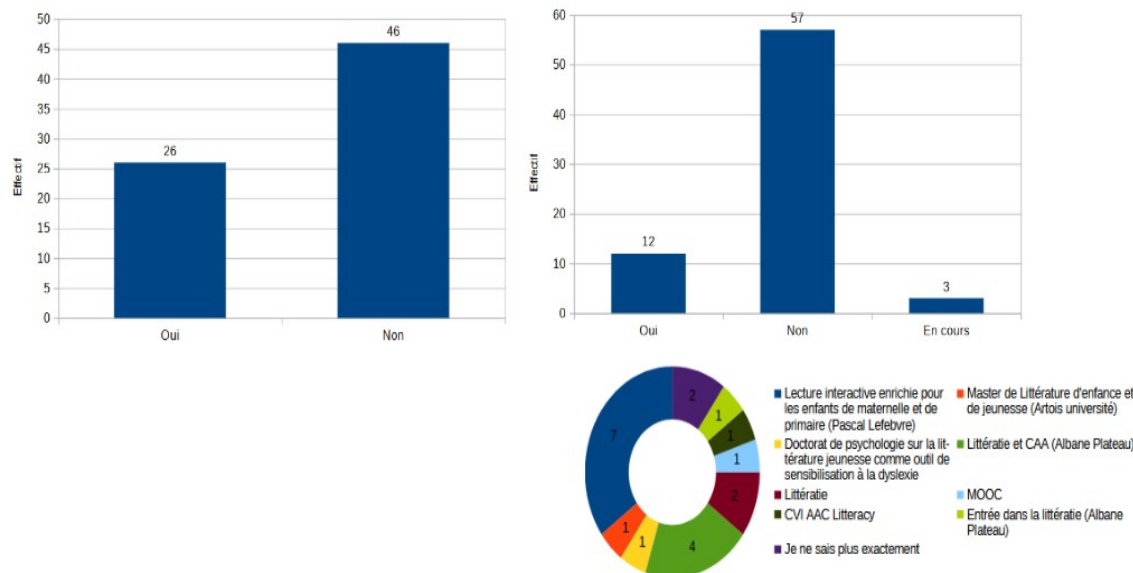


Figure 11. Effectif des orthophonistes en fonction des formations portant sur les albums de jeunesse

11.1. Formation continue

11.2. Formation spécifique

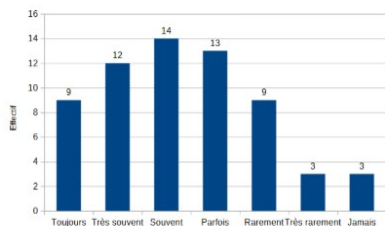


Figure 12. Fréquence d'utilisation de l'album de jeunesse comme outil rééducatif auprès des patients en situation de polyhandicap

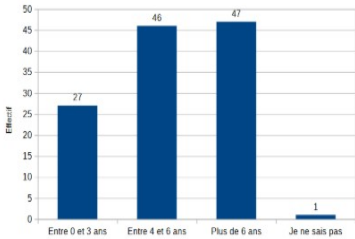


Figure 13. Tranches d'âge des patients en situation de polyhandicap concernés par l'usage de l'album de jeunesse en séances d'orthophonie

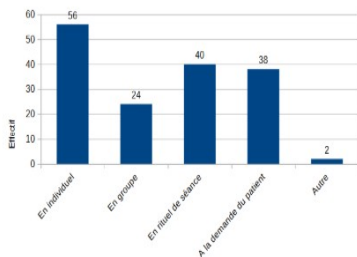


Figure 14. Contexte d'utilisation de l'album de jeunesse auprès des patients en situation de polyhandicap

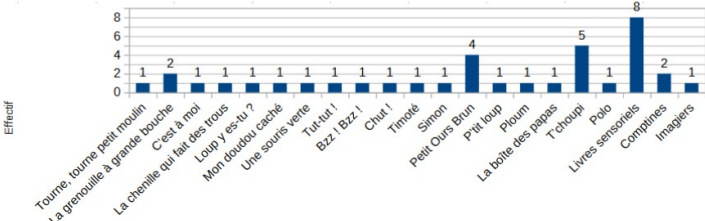


Figure 15. Album de jeunesse, catégorie ou type de livre les plus utilisés avec les patients de 0 à 3 ans en situation de polyhandicap

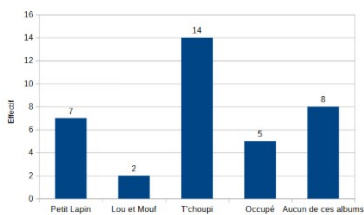


Figure 16. Albums destinés aux enfants de 0 à 3 ans utilisés avec les patients en situation de polyhandicap âgés de 0 à 3 ans

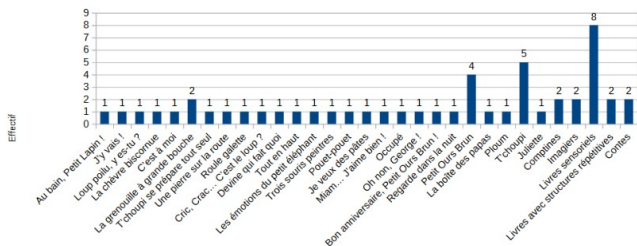


Figure 17. Album de jeunesse, catégorie ou type de livre les plus utilisés avec les patients de 4 à 6 ans en situation de polyhandicap

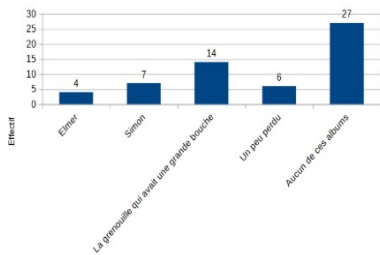


Figure 18. Albums destinés aux enfants de 4 à 6 ans utilisés avec les patients en situation de polyhandicap de 4 à 6 ans

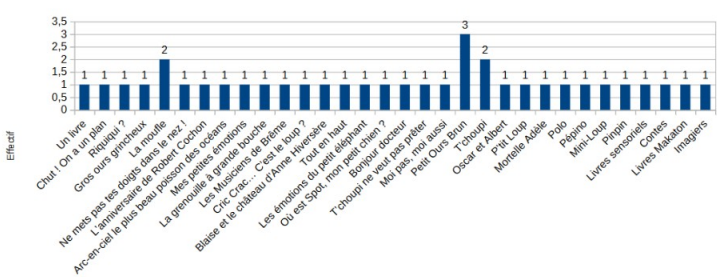


Figure 19. Album de jeunesse, catégorie ou type de livre les plus utilisés avec les patients de plus de 6 ans en situation de polyhandicap

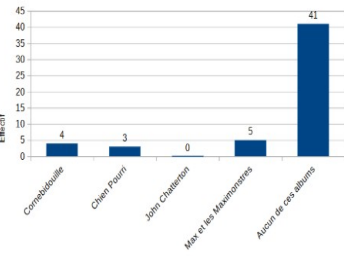


Figure 20. Albums destinés aux enfants de plus de 6 ans utilisés avec les patients en situation de polyhandicap de plus de 6 ans

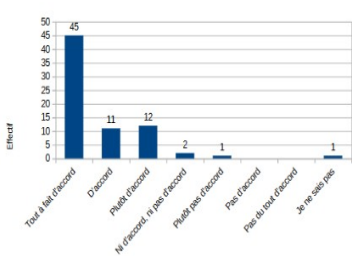


Figure 21. Avis des orthophonistes concernant l'importance de l'adaptation des albums de jeunesse pour les personnes en situation de polyhandicap

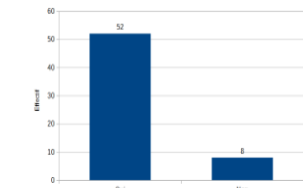


Figure 22. Nombre d'orthophonistes ayant déjà adapté un album de jeunesse pour un patient en situation de polyhandicap

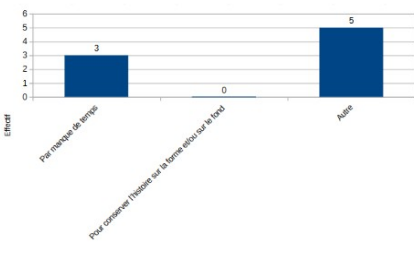


Figure 23. Raisons pour lesquelles les orthophonistes n'ont jamais adapté d'albums de jeunesse pour leurs patients en situation de polyhandicap

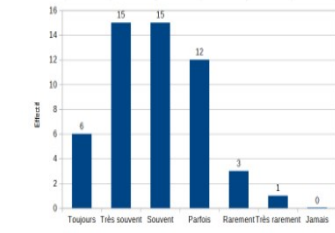


Figure 24. Fréquence d'adaptation des albums de jeunesse à destination des patients en situation de polyhandicap

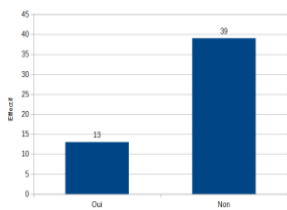


Figure 25. Nombre d'orthophonistes ayant déjà eu besoin de l'aide d'autre(s) professionnel(s) pour adapter un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap

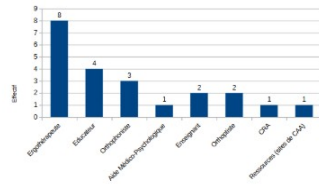


Figure 26. Professionnels ayant collaboré avec les orthophonistes pour l'adaptation des albums de jeunesse à destination de patients en situation de polyhandicap

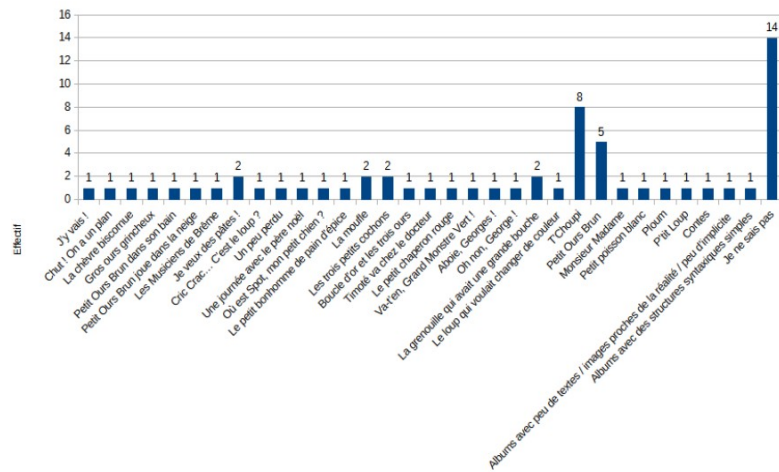


Figure 27. Album de jeunesse, catégorie ou type de livre les plus adaptés par les orthophonistes pour leurs patients en situation de polyhandicap

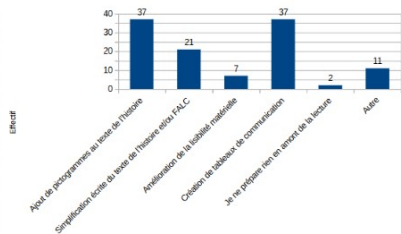


Figure 28. Pratiques utilisées par les orthophonistes avant la lecture d'un album à un patient en situation de polyhandicap

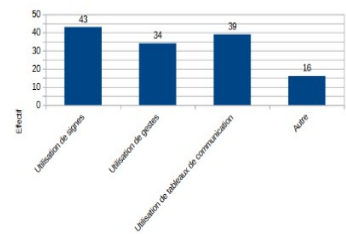


Figure 29. Pratiques utilisées par les orthophonistes pendant la lecture d'un album à un patient en situation de polyhandicap

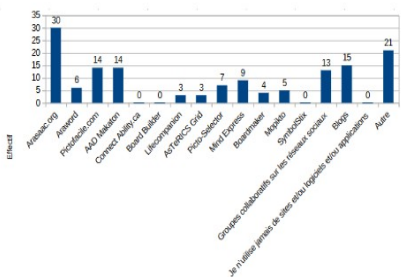


Figure 30. Outils utilisés par les orthophonistes pour adapter un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap

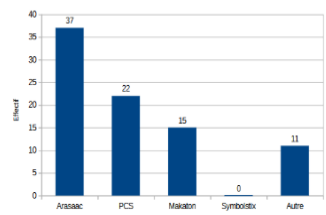


Figure 31. Type de pictogrammes utilisés par les orthophonistes pour adapter un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap

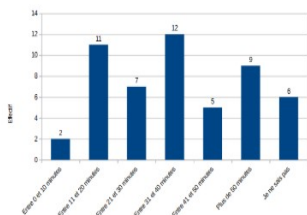


Figure 32. Temps moyen mis par les orthophonistes pour adapter un album de jeunesse à destination d'un patient en situation de polyhandicap

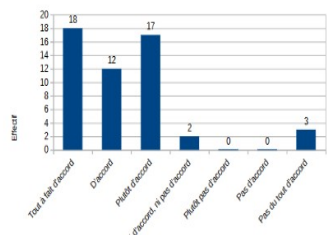


Figure 33. Avis des orthophonistes concernant le caractère chronophage de l'adaptation d'un album de jeunesse pour un patient en situation de polyhandicap

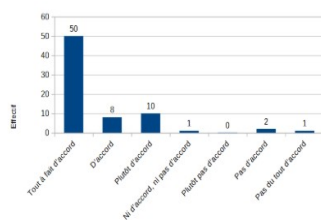


Figure 34. Avis des orthophonistes concernant la création d'un site internet regroupant des albums de jeunesse adaptés et des tableaux de communication

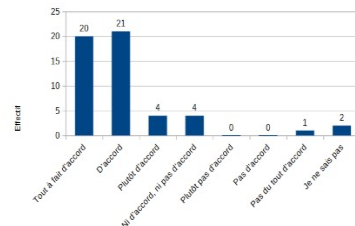
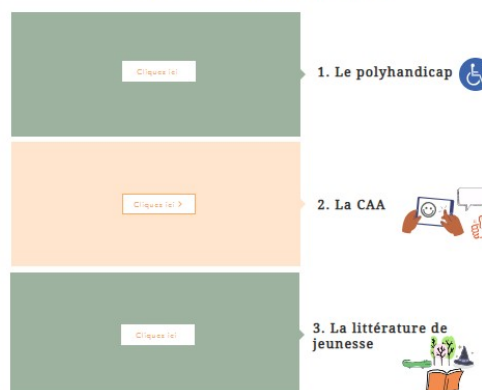
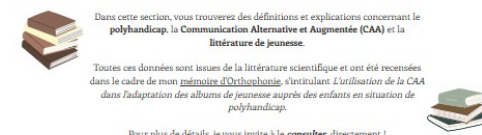
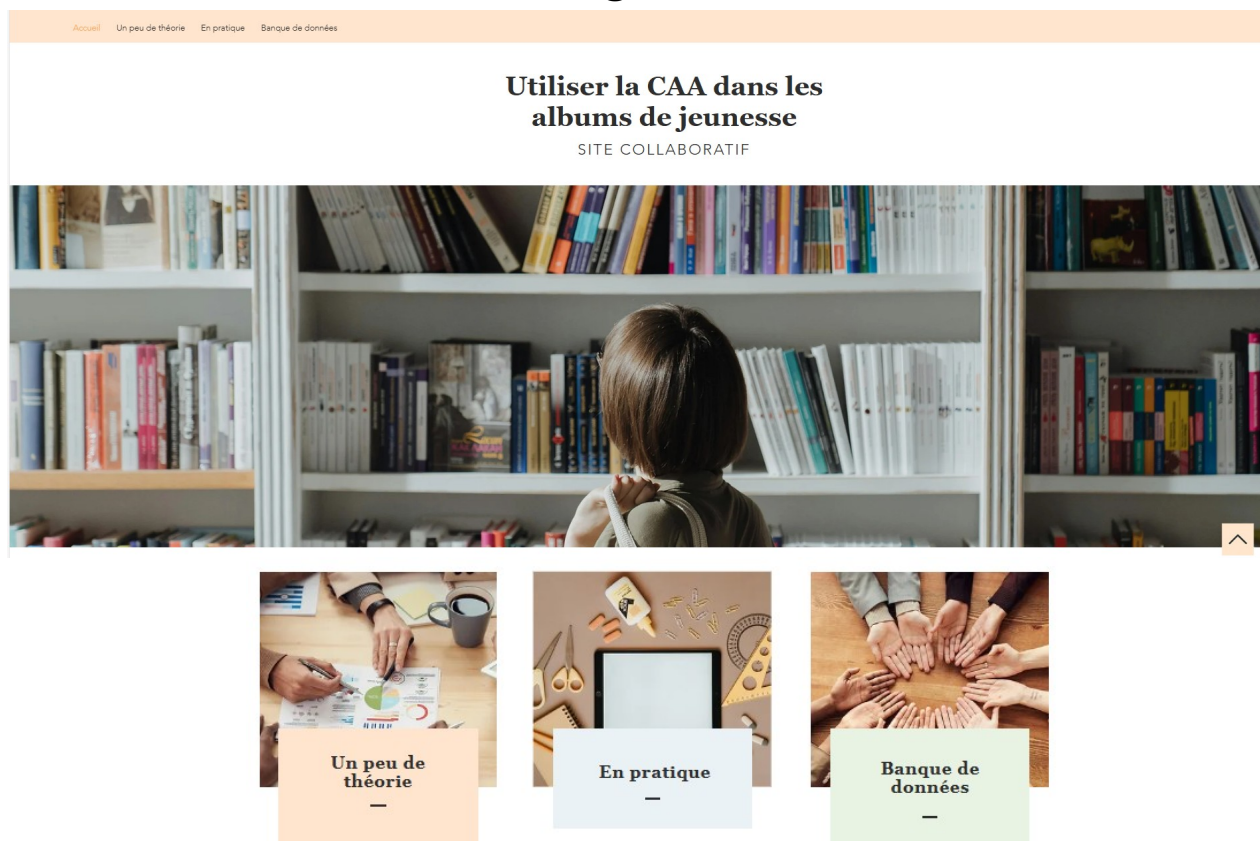


Figure 35. Avis des orthophonistes concernant le partage de leurs propres adaptations d'albums sur notre site internet

Annexe 6 : Présentation générale du site internet.



MERCI !



L'utilisation de la Communication Alternative et Augmentative (CAA) dans l'adaptation des albums de jeunesse auprès des enfants en situation de polyhandicap

Création d'un site internet fournissant des ressources aux orthophonistes

Discipline : Orthophonie

Lili BRITO

Résumé : Le polyhandicap limite gravement l'autonomie physique, psychique et sociale et engendre des difficultés majeures de communication. Les personnes concernées ont besoin d'une Communication Alternative et Augmentative (CAA) pour soutenir leur langage. Les albums de jeunesse, dans lesquels le texte et les images sont complémentaires, sont de précieux outils pour le développement langagier des enfants. Toutefois, peu d'albums adaptés avec des outils de CAA sont actuellement disponibles. Face à ce constat, des orthophonistes adaptent certains albums, mais le temps requis constitue un réel frein. Ainsi, nous avons diffusé un questionnaire auprès des orthophonistes de France afin d'explorer leurs pratiques actuelles autour de l'usage des albums avec des enfants présentant un polyhandicap. Nous avons recueilli 72 réponses montrant que les albums sont fréquemment utilisés et adaptés à l'aide d'outils comme les pictogrammes et les tableaux de communication (TC). Bien que chronophages, ces adaptations sont perçues comme bénéfiques pour la compréhension de ces enfants. Ces résultats soulignent l'intérêt de créer une plateforme de partage d'adaptations, concrétisée par la création d'un site internet proposant notamment des adaptations de l'album *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991). La mise à disposition de ces ressources vise à faciliter l'accès des enfants en situation de polyhandicap à la littérature de jeunesse.

Mots-clés : Album de jeunesse, polyhandicap, Communication Alternative et Augmentative, pictogrammes, tableaux de communication

Abstract : Polyhandicap severely limits physical, psychological and social autonomy and causes major communication difficulties. Individuals affected require Augmentative and Alternative Communication (AAC) to support their language. Picture books, in which text and images complement each other, are valuable tools for children's language development. However, few picture books adapted using AAC tools are currently available. In response, some speech therapists adapt certain picture books, though the time required is a significant barrier. We therefore send out a survey to speech therapists in France to explore their current practices regarding the use of picture books with children presenting polyhandicap. We received 72 responses, showing that picture books are frequently used and adapted with tools such as pictograms and communication boards. Although time-consuming, these adaptations are seen as beneficial for the children's comprehension. These findings highlight the relevance of a shared resource platform, which led to the creation of a website offering, among other materials, adaptations of the book *Bon appétit ! Monsieur Lapin* (Claude Boujon, 1991). These resources facilitate access to children's literature for children presenting polyhandicap.

Keywords : Picture book, polyhandicap, Augmentative and Alternative Communication, pictograms, communication boards

MÉMOIRE dirigé par

Ingrid GIBARU, Orthophoniste au CMPP (Service Lebovici) de Lens et Enseignante au
Département d'Orthophonie de l'Université de Lille

Margo DELFORGE, Orthophoniste à l'IME-IEM Lino Ventura de Lomme