

Pauline van der Straten Waillet et Isabelle Watterman
Logopèdes
Centre Comprendre et Parler

Introduction

L'intervention précoce en logopédie est préconisée pour les tout jeunes enfants (0-3 ans) qui présentent un diagnostic précoce et il est recommandé d'y inclure un accompagnement parental¹ (Peredo, 2016). L'objectif de celui-ci est de collaborer avec les parents afin de rendre les interactions verbales entre parent et enfant aussi favorables que possible pour le développement du langage de l'enfant en fonction de ses besoins spécifiques (Sylvestre & Desmarais, 2015). L'efficacité de l'accompagnement parental est d'ailleurs démontrée pour les enfants qui ont des difficultés de développement du langage (Leffel & Suskind, 2013; Roberts et al., 2019). Collaborer avec les parents dans une visée d'autonomisation (*empowerment*) implique de prendre en compte la singularité de chaque famille : sa composition, son statut socio-économique, sa (ses) langue(s), sa culture, ses habitudes de vie, ... Ces différents facteurs, couplés à un contexte de mouvements migratoires et de globalisation sociale, entraînent une importante et croissante diversité parmi les familles. *En tant que logopèdes, comment faire face à cette diversité ? Où en sont les pratiques professionnelles ? Comment proposer un accompagnement parental ajusté ?*

Cette synthèse s'intéresse à l'accompagnement parental logopédique ajustable à la diversité des familles. Le but est, d'une part, de fournir aux logopèdes des données scientifiques pertinentes sur le sujet et, d'autre part, de leur proposer une démarche concrète pour rendre l'accompagnement parental davantage ajusté et efficace pour chaque famille.

1. Logopédie et diversité

Les logopèdes partagent une culture professionnelle composées de connaissances (savoirs), de pratiques (savoir-faire) et d'attitudes relationnelles (savoir-être). Ces compétences logopédiques sont majoritairement basées sur des études menées par des équipes occidentales auprès de populations « de culture *mainstream* » (occidentale, monolingue, de niveau socio-économique moyen à élevé). On peut donc dire que les pratiques logopédiques

¹ Le terme d'accompagnement parental sera utilisé ici au sens large pour désigner toute intervention logopédique incluant les parents ou des membres de la famille de l'enfant.

sont « ethnocentrées », c'est-à-dire centrées sur une perspective culturelle (Vigil & Hwa-Froelich, 2004). En outre, chaque logopède possède sa propre identité culturelle qui influence sa pratique (plus ou moins consciemment). Ainsi, l'intervention logopédique est souvent construite selon la perspective culturelle de la logopède et « taillée » pour des enfants de familles *mainstream*. Cependant, les populations suivies en logopédie sont de plus en plus diversifiées au niveau culturel et linguistique. À titre d'exemple, dans une ville comme Bruxelles, un habitant sur trois est de nationalité étrangère et plus d'une centaine de langues y sont parlées (*La capitale aux 104 langues*, s. d.). À la variété de langues et de « macro-cultures » des familles, il faut ajouter la « micro-culture » de chaque groupe familial. Par conséquent, lorsque l'on s'intéresse à la diversité culturelle, on peut considérer qu'il y a autant de cultures familiales que de familles.

Vous avez dit « culture » ?

La culture est ici entendue comme l'ensemble relativement cohérent de productions symboliques et de pratiques d'un groupe d'individus, qui se transmet de génération en génération par l'éducation (Centre Bruxellois d'Action Interculturelle).

Micro, macro... de quoi s'agit-il ? Ces termes font référence au modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979). Selon ce modèle, l'individu (l'enfant) est considéré en relation avec les différents systèmes auxquels il appartient. Parmi les microsystèmes, dans lesquels l'enfant évolue quotidiennement, se trouve la famille. Les interactions de ces microsystèmes entre eux mais également avec les systèmes de niveaux supérieurs créent un « portrait » unique à chaque enfant. Le développement de l'enfant est donc façonné par les systèmes auxquels il appartient de manière à devenir un membre adapté à sa (ses) communauté(s).

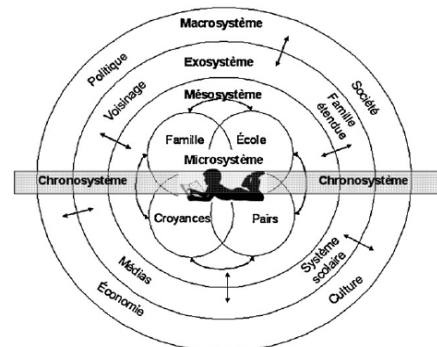


Figure 1. Modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979)

En définitive, on observe un décalage entre l'homogénéité linguistico-culturelle des professionnels et l'hétérogénéité des familles (Caesar & Kohler, 2007). *Ce décalage est-il un problème ?* Oui, cela peut être un problème. En effet, il apparaît que les interactions verbales parent-enfant des familles *non mainstream* (c'est-à-dire issues de minorités linguistiques et culturelles ou ayant un statut socio-économique faible) sont de moindre quantité et qualité que celles des familles *mainstream*. Il en résulte généralement des compétences langagières faibles ou déficitaires lors de l'entrée des enfants *non mainstream* à l'école primaire avec des conséquences négatives durables sur leur réussite académique (Hoff, 2013). De plus, dans certaines régions, les enfants *non mainstream* ont tendance à recevoir moins de services logopédiques, la mobilisation des familles est plus difficile et les familles sont moins satisfaites des services reçus en intervention précoce (Marshall et al., 2017; Peredo, 2016). Des difficultés sont également rapportées par des logopèdes qui pratiquent l'intervention

précoce : sentiment d'auto-efficacité moindre dans l'accompagnement des familles *non mainstream*, manque de connaissances et de pratiques pour accompagner les familles issues de la diversité, barrière de la langue, disparité des pratiques d'intervention entre les familles, etc. (Peredo, 2016; van der Straten Waillet et al., 2022).

En bref

- La logopédie est historiquement centrée sur une perspective culturelle « mainstream »
- Les familles *non mainstream* présentent des besoins spécifiques, notamment au niveau des interactions verbales parent-enfant
- L'accompagnement parental logopédique n'est pas forcément ajustable à la diversité des familles et peut générer une insatisfaction tant chez les parents que chez les logopèdes.

2. Les interactions parent-enfant sous la loupe de la culture

Tout autour de la planète, quelle que soit la langue ou la culture de l'environnement dans lequel naît un enfant, son langage se développe grâce aux interactions verbales précoces avec ses proches (Snow, 1981 cité par Hwa-Froelich & Vigil, 2004). Dans la mesure où le développement du langage de l'enfant s'appuie sur le groupe familial, avec ses valeurs et croyances, il peut être décrit comme un "phénomène culturel" (Van Kleeck, 1994). Les interactions verbales parent-enfant sont également imprégnées de la singularité du groupe familial par le biais des pratiques éducatives.

*Et quelle est la finalité même de la « mission éducative **universelle** » si ce n'est d'amener les enfants à devenir des membres socialement compétents et intégrés au groupe **culturel** dans lequel ils sont amenés à vivre ?
(Roskam, Galdiolo, Meunier & Stiévenart, 2015).*

Pour l'intervention précoce en logopédie, il est primordial de comprendre les facteurs culturels qui influencent les interactions verbales parent-enfant, afin de pouvoir adapter l'intervention proposée à l'enfant et à son entourage en fonction de leurs habitudes (Vigil & Hwa-Froelich, 2004).

Les interactions verbales parent-enfant, universelles ou culturelles ? Les études de psychologie interculturelle sur la parentalité permettent de dégager les universaux ainsi que les facteurs culturels qui déterminent la parentalité (en ce compris, les interactions verbales parent-enfant). Depuis les années 70 et les travaux de LeVine (cités par Roskam et al., 2015), il apparaît que tout parent poursuivrait trois objectifs universels :

- Assurer la santé et la survie de son enfant

- Stimuler l'enfant pour assurer son développement social et cognitif
- Transmettre à l'enfant des valeurs culturellement adaptées pour fonctionner au sein du groupe d'appartenance

La hiérarchisation de ces finalités parentales dépend du contexte dans lequel vit la famille. Une priorité naturelle est attribuée à la survie et la santé de l'enfant mais, dans des contextes où la survie et la santé de l'enfant ne sont pas menacées, les priorités des parents concernent alors davantage les comportements de l'enfant et la transmission de valeurs.

Au-delà des objectifs universels qui sous-tendent la parentalité (et que l'on pourrait considérer comme la partie immergée d'un iceberg), il existe également des comportements parentaux universels (qui correspondent à la partie émergée et observable de l'iceberg). Ces comportements parentaux se divisent en six sous-systèmes (Keller, 2007 citée par Roskam et al. 2015) :

- Soins primaires (hygiène, alimentation, abri)
- Contact corporel (portage, co-dodo)
- Stimulation corporelle (jeux de toucher, massages)
- Stimulation par l'objet (jouets, exploration de l'environnement physique)
- Contact oculaire (jeux de « caché-coucou », dialogue précoce)
- Enveloppe narrative (langage, langue et parole du parent dans les interactions verbales).

Ces comportements sont sous-tendus par différentes dimensions, dont notamment le soutien parental, et peuvent donc prendre une multitude de formes (ou styles parentaux) (Roskam et al. 2015). Une caractéristique du soutien parental impliquée dans les interactions verbales parent-enfant est la réactivité (*responsiveness*). Celle-ci est définie comme la capacité du parent à réagir, verbalement ou non, à une intention ou un besoin de l'enfant (un geste, une action, une vocalise, un pleur...) (Guttentag et al. 2014 cités par Sylvestre & Desmarais, 2015). En amont, il est nécessaire que le parent soit à l'affût des signaux émis par son enfant, qu'il fasse preuve de réceptivité (*responsivity*). La réactivité verbale du parent est présente partout dans le monde et peut faciliter le développement du langage de l'enfant, à condition de présenter certaines caractéristiques universelles : la réponse du parent doit être rapide (dans les 5 secondes après l'initiative de l'enfant), multimodale (mêlant mots, regards, gestes et manipulations), liée à l'intérêt de l'enfant et adaptée à son niveau de développement (Tamis-LeMonda et al., 2014).

Quels liens entre ces universaux et l'intervention logopédique ? Si les interactions verbales parent-enfant interviennent peu ou indirectement dans le premier des objectifs parentaux (santé et survie de l'enfant), elles sont en revanche fortement impliquées dans les deux autres objectifs (stimulation du développement social et cognitif, transmission des valeurs du groupe). La disponibilité des parents pour une intervention logopédique et leur intérêt pour la question des interactions verbales parent-enfant peuvent varier selon le contexte de vie

de la famille ou les périodes de vie. L'engagement thérapeutique (voir ci-dessous) en dépend ainsi que le choix des moyens et des partenaires d'intervention. Le répertoire de comportements parentaux, quant à lui, peut guider la logopède dans le repérage des interactions parent-enfant (verbales ou non verbales) déjà en place et significatives dans les routines de la vie quotidienne de la famille. L'intervention logopédique peut ensuite miser sur ces routines et :

<p>◇ Adjoindre une communication verbale aux interactions non verbales déjà présentes.</p>	<p>Exemple : Le parent a pour habitude de masser son enfant en silence ou en fredonnant. → Objectif : verbaliser durant le massage en commençant éventuellement par des chansons</p>
<p>◇ Adapter les interactions verbales déjà présentes aux besoins de l'enfant</p>	<p>Exemple : Le parent vaque à ses occupations tout en racontant ce qu'il fait à son enfant logé dans un porte-bébé. → Objectif : compte tenu de la surdité de l'enfant, limiter les sources de bruit ambiant, favoriser les verbalisations avant et après le portage pour que l'enfant bénéficie de la lecture labiale</p>
<p>◇ Dans tous les cas, mettre en valeur la réactivité du parent (verbale ou non) afin d'explicitier ce concept essentiel</p>	<p>Exemple : Face à son enfant qui tente de se retourner du dos au ventre, le parent réagit spontanément en s'installant là où l'enfant doit placer ses bras pour réussir à se retourner. → La logopède peut souligner cette séquence « intention – réceptivité – réactivité » et faire le parallèle entre le développement moteur et le développement du langage</p>
<p>◇ Promouvoir une réactivité verbale favorable au développement du langage : rapide, multimodale, liée à l'intérêt de l'enfant et adaptée à son niveau de développement</p>	<p>Exemple : L'enfant pointe la porte du jardin et le parent lui répond « C'est une bonne idée d'aller jouer dans le jardin, je vais chercher tes chaussures ». → Objectif : maintenir la réactivité verbale rapide et liée à l'intérêt de l'enfant tout en simplifiant les verbalisations</p>

Qu'en est-il des influences culturelles ? Au-delà des quelques aspects universels de

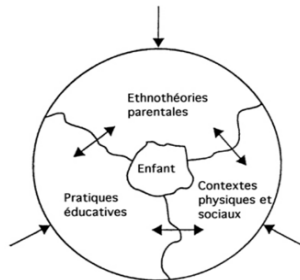


Figure 2. Niche de développement (Super & Harkness, 1986)

l'éducation, chacun des micro-environnements que l'enfant fréquente à un moment donné est culturellement régulé, c'est-à-dire organisé de manière à favoriser l'acquisition de certaines compétences et la transmission de certaines valeurs (Roskam et al. 2015). Ces micro-environnements ou « niches de développement » (Super & Harkness 1986 cités par Roskam et al., 2015) sont composés de trois éléments : environnement physique et social, pratiques éducatives et ethnothéories parentales (idées, représentations, théories implicites liées à l'éducation).

Ces trois composantes ont chacune un impact sur le développement de l'enfant et interagissent entre elles. Ainsi, les interactions verbales parent-enfant (pratiques éducatives) peuvent prendre des formes différentes, en raison de facteurs culturels qui influencent les croyances (ethnothéories) liées au développement langagier de l'enfant (Van Kleeck, 1994) ou des interlocuteurs les plus fréquents de l'enfant (environnement social : parents, pairs, groupe ?). C'est notamment le cas pour la réactivité parentale : selon le contexte culturel, des variations sont observées quant aux comportements de l'enfant auxquels le parent réagit (plutôt gazouillis ou pleurs, regards ou contacts tactiles, jeu par l'objet ou jeu social,...) et aux types de réactions qui y sont apportées (réponse référant à la dyade parent-enfant ou à l'environnement, langage informatif ou directif,...) (Tamis-LeMonda et al., 2014).

Puisqu'il existe autant de cultures familiales que de familles, il serait impensable de vouloir décrire toutes les variations culturelles des interactions verbales parent-enfant. Toutefois, on peut dégager des tendances qui s'organisent autour des dimensions macro-culturelles d'indépendance et d'interdépendance, les deux pôles d'un continuum proposé par Hofstede (1984, cité par Hwa-Froelich & Vigil, 2004). Ces notions font référence aux relations de responsabilité (*Qui est responsable de qui ?*) : d'un côté on retrouve l'indépendance, aussi associée à l'individualisme (chaque membre du groupe est individuellement responsable) et, de l'autre, l'interdépendance ou le collectivisme (les membres du groupe sont collectivement responsables les uns des autres).



Figure 3. Continuum culturel et valeurs associées (adapté de Hwa-Froelich & Vigil, 2004)

La quasi-totalité des cultures se retrouvent le long de ce continuum, avec des variations possibles à l'intérieur d'un même groupe selon les situations, les rôles des membres, le genre, etc. Par ailleurs, chaque individu porte en lui les cultures de ses différents groupes d'appartenance, et les interactions entraînent des variations intra-individuelles (par exemple : égalitaire au travail, autoritaire avec ses enfants, prise de risque dans le sport, évitement du risque dans les choix familiaux, opinions librement exprimées avec les pairs mais pas avec les aînés, etc.) (Hwa-Froelich & Vigil, 2004).

Comment ces aspects culturels influencent-ils le développement de l'enfant et de son langage ? Le tableau ci-dessous (Tableau 1) reprend diverses valeurs, croyances et pratiques liées au développement du langage et de la communication de l'enfant. Ces éléments sont organisés selon les perspectives culturelles du continuum indépendance-interdépendance et reflètent la diversité que l'on peut observer au niveau des interactions verbales parent-enfant (Hwa-Froelich & Vigil, 2004; Van Kleeck, 1994; Vigil & Hwa-Froelich, 2004; Wing et al., 2007).

Un aspect des interactions verbales qui n'apparaît pas dans ce tableau est le « motherese » ou, plus largement, le « langage adressé au bébé » (LAB). Il s'agit de la modification de la parole et du langage lorsque l'on s'adresse à un tout jeune enfant. Ce LAB, dont on sait qu'il favorise l'acquisition du langage, se caractérise par une fréquence vocale plus élevée et variable, une intonation exagérée, une modification des voyelles, un débit ralenti, un vocabulaire limité, des phrases courtes et une prédominance de questions (Golinkoff et al., 2015). Le LAB est présent dans la grande majorité des cultures (et des langues, qu'elles soient orales ou signées) mais n'est pas universel. De plus, il ne peut être placé d'un côté ou de l'autre du « macro-continuum » entre indépendance et interdépendance car aucun consensus clair n'a pu être dégagé. Ces adaptations langagières ne sont pas uniquement observées dans les cultures indépendantes, où l'on attend des personnes de statut élevé (parent) qu'elles s'adaptent à celle de statut inférieur (enfant). Il existerait en revanche un « micro-continuum » (intraculturel) avec des variations du LAB selon la situation d'interaction (dans certaines cultures, par exemple, on ne retrouve le LAB que lors de moments de loisirs), l'interlocuteur, le niveau de développement de l'enfant, etc. (Golinkoff et al., 2015; Van Kleeck, 1994).

Que dire des influences culturelles dans les pratiques logopédiques ? Il est probable que les logopèdes retrouvent surtout des liens entre leurs pratiques et les éléments liés à l'indépendance (colonne de gauche du tableau). Ceci s'explique par le fait que les pratiques d'accompagnement parental sont essentiellement basées sur les travaux des années 80-90 réalisés auprès de dyades mère-enfant *mainstream* (on pensera à des auteurs comme Tomasello, Girolametto ou Manolson avec le programme Hanen). Ces études ont observé des corrélations positives entre certains styles interactifs et le développement du langage des enfants, concluant à l'effet bénéfique de ces comportements (*child-following*) comparativement à d'autres (*child-directing*). En réalité, ces interprétations et leurs retombées cliniques ne peuvent être considérées sans une contextualisation culturelle et ne sont pas valables pour toutes les familles. Comme le disaient Girolametto et Weitzman en 2006 : « *Our understanding of how the interactive model of language intervention applies to different linguistic and cultural groups is still in its infancy* »² (p.95).

² « Notre compréhension de la manière dont le modèle interactif prôné dans l'intervention langagière s'applique à différents groupes linguistiques et culturels n'en est qu'à ses débuts » (traduction libre).

	INDÉPENDANCE	INTERDÉPENDANCE
RÔLES DANS LES INTERACTIONS & RÉGULATION DE L'ATTENTION	<p>L'enfant est un participant actif dans l'interaction ... initie et dirige l'interaction</p> <p>Le parent suit l'initiative de l'enfant ... encourage l'enfant à explorer son environnement</p>	<p>L'enfant est observateur ... suit les directives du parent</p> <p>Le parent encourage l'enfant à porter son attention vers lui ou vers une autre personne</p>
ORGANISATION & CONTEXTE DES INTERACTIONS SOCIALES	<p>*Interlocuteur principal = le parent</p> <p>*Interactions dyadiques</p> <p>*Communication en face à face, contact visuel</p> <p>*Une activité à la fois</p>	<p>*Interlocuteur principal = la fratrie, les cousins, ...</p> <p>*Interactions généralement tryadiques voire polyadiques avec partenaires d'âges variés</p> <p>*Regard de l'enfant dirigé vers l'extérieur (portage)</p> <p>*Regard bas face à un interlocuteur au statut plus élevé</p> <p>*Plusieurs activités en simultané</p>
CROYANCES ET PRATIQUES PAR RAPPORT À L'INTENTIONNALITÉ ET L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE	<p>*L'intentionnalité de l'enfant est présente dès la naissance</p> <p>*Interprétation des états internes de l'enfant = communication à propos de l'implicite</p> <p>*Apprentissage indirect du langage, via le jeu et les routines quotidiennes</p> <p>*Apprentissage du langage prioritaire, lié au succès académique et social</p> <p>*Valorisation de l'enfant expressif</p>	<p>*L'intentionnalité apparaît vers 1 an, lorsque l'enfant devient plus mobile</p> <p>*Pas d'interprétation des états internes = communication à propos de l'explicite</p> <p>*Apprentissage du langage par observation ou par enseignement direct de certaines formes de langage (formes de politesse, prénoms des membres de la famille, ...)</p> <p>*Apprentissage du langage non prioritaire : fait partie du parcours académique (rôle du professionnel hors cadre familial)</p> <p>*Valorisation de l'enfant silencieux</p>
RELATION À L'OBJET ET AU JEU	<p>Le parent invite l'enfant à explorer les jouets ... autorise l'enfant à utiliser le jouet d'une façon non-conventionnelle</p>	<p>Le parent apprend explicitement à son enfant comment jouer de manière conventionnelle avec le jouet ... manipule les mains de l'enfant ... n'est pas un partenaire de jeu (≠ rôle social du parent)</p>
TECHNIQUES DE FACILITATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE	<p>Le parent adapte son langage au niveau de développement de son enfant ... utilise des stratégies de soutien au développement du langage (expansion, reformulation, ...) ... décrit les objets, les événements, les comportements de l'enfant ... commente les intérêts de l'enfant ... incite l'enfant à s'exprimer en imitant ses vocalises etc.</p>	<p>Le parent... ... produit davantage d'impératifs ... fait répéter l'enfant ... pose des questions pour rediriger l'attention de l'enfant</p> <p>L'enfant... ... doit se débrouiller pour se faire comprendre</p>
CONTENU & FORME DU LANGAGE	<p>*Pronoms je-tu</p> <p>*Demandes indirectes</p> <p>*Opinions partagées explicitement (questions, débat)</p> <p>*Communication plutôt verbale</p>	<p>*Pronom nous</p> <p>*Demandes directes</p> <p>*Positionnement implicite, opinions évitées</p> <p>*Communication verbale et non verbale</p>

Tableau 1. Diversité des pratiques et croyances liées au développement du langage du jeune enfant (inspiré de Van Kleeck, 1994 ; Vigil & Hwa-Froelich, 2004 ; Hwa-Froelich & Vigil, 2004 ; Wing, 2007).

Parmi les programmes d'intervention scientifiquement validés auprès de populations *mainstream*, nous pouvons notamment mentionner :

- **Hanen** (*The Hanen Centre*, s. d.) ou **Enhanced Milieu Teaching** (Hemmeter & Kaiser, 1994) : les parents sont amenés à interagir avec l'enfant à partir des intérêts de celui-ci, la plupart du temps dans des situations dyadiques, à augmenter leur réactivité verbale et à intégrer des stratégies de soutien au langage (labelling, reformulation, expansion, interprétation, incitation, questions ouvertes ou à choix,...).
- **Video-Home Training** (van Balkom et al., 2010) : les parents apprennent des stratégies permettant de (ré)établir la cohérence conversationnelle dans les interactions parent-enfant. L'intervention se déroule au domicile et utilise le feed-back vidéo : le parent et l'enfant sont filmés lors d'une interaction et le professionnel réalise ensuite un montage des moments d'interactions réussis (et uniquement ceux-là). Lors de la séance suivante, le parent et le professionnel visionnent le montage et discutent de ces réussites (*Qu'est-ce qui a créé le bris de communication ? Comment a-t-il été réparé ?...*).
- **Lecture Partagée Enrichie** ou **Lecture Interactive** (Lefebvre, 2014) : la lecture d'albums est utilisée pour favoriser le développement des habiletés langagières de l'enfant et son entrée dans l'écrit. L'accent est porté sur la participation active de l'enfant dans un contexte de plaisir et sur la répétition, une même histoire étant reprise plusieurs jours de suite. L'adulte (parent ou intervenant) apprend à enrichir sa narration en ciblant le vocabulaire littéraire, la compréhension des inférences, les conventions de l'écrit et la conscience phonologique.

Cependant, les évidences manquent pour savoir si ce type de programmes sont généralisables à des populations de statut socio-économique faible ou issues de la diversité linguistique et culturelle. Au début des années 2010, deux programmes ont été spécifiquement conçus pour enrichir l'environnement linguistique des enfants dans des familles de statut socio-économique faible. Ces programmes visent principalement à a) améliorer les connaissances du parent sur le développement du langage de l'enfant, b) souligner l'impact et le rôle facilitateur des inputs linguistiques des parents sur le développement cognitif et langagier de leur enfant c) prévoir des feedback réguliers quant aux inputs langagier du parents afin d'encourager ces comportements (Leffel & Suskind, 2013) :

- **30 Million Words Project** (tmw.org) : ce programme d'intervention inclut des visites à domicile, l'utilisation de supports multimédias (vidéos, ...) ainsi que le système logiciel LENA (Language ENvironment Analysis). Celui-ci enregistre les productions verbales du parent, les tours de parole, les vocalisations de l'enfant, ... et permet une analyse statistique des données récoltées afin de proposer un « feed-back linguistique quantitatif » aux parents et de cibler les objectifs d'intervention. Un des objectifs principaux est d'intégrer les stratégies de soutien au développement du langage dans les activités quotidiennes.
- **Project ASPIRE** (project-aspire.org) : ce programme d'intervention est semblable et concerne les parents d'enfants présentant une déficience auditive.

Si les caractéristiques d'un programme d'accompagnement parental peuvent être appropriées pour certaines familles, elles peuvent se révéler culturellement inacceptables pour d'autres. Par exemple, le style interactif « Hanen » n'est pas forcément adapté dans des familles à tendance interdépendante et, inversement, l'utilisation du système LENA peut s'avérer inacceptable dans des familles à tendance indépendante qui y verraient une atteinte à leur vie privée. Face à la diversité culturelle et linguistique, les logopèdes sont donc invitées à reconsidérer les caractéristiques des programmes d'intervention traditionnels (Wing et al., 2007). Par exemple, si les formes conventionnelles des stratégies de soutien au langage ne sont pas en adéquation avec la culture familiale, des formes alternatives peuvent être envisagée (voir Tableau 2). Par ailleurs, la directivité parentale est généralement proscrite car

Stratégie	Description	Exemples conventionnels	Exemples alternatifs
Modeling ou répétition	L'adulte modèle puis répète des mots et des phrases dans un contexte significatif. Les mots ou phrases peuvent être ciblés à l'avance (stimulation renforcée).	Adulte : <i>Voici une pomme. C'est une pomme rouge. J'aime bien les pommes. Mets la pomme dans le panier, s'il te plaît.</i>	Routine à fonction sociale : Dans la culture vietnamienne, il est de coutume de saluer chaque adulte quand on entre dans une pièce. Un adulte marche avec l'enfant pour saluer tout le monde : <i>Je salue Grand-père. Je salue Grand-mère. Je salue Tonton. Je salue Tata.</i>
Auto-verbalisation, verbalisation parallèle, description	L'adulte décrit ce qu'il fait, ce que fait l'enfant, les objets ou actions sur lesquels se porte l'intérêt de l'enfant.	Adulte : <i>Tu sautes. Tu sautes haut. Je me recoiffe, c'est tout en bazar. C'est un chat. Il a une longue queue.</i>	La fratrie comme modèles linguistiques : La grande sœur montre à l'enfant comment préparer une tartine : <i>D'abord, tu prends la confiture et tu l'étales sur le pain, comme ça. Après, tu prends une autre tranche et tu la mets dessus. Tu vois ? Maintenant, à toi.</i>
Reformulation ou expansion	L'adulte élabore à partir d'une production de l'enfant (geste, vocalisation, mot ou phrase).	Enfant : <i>Hue oh.</i> Adulte : <i>Le cheval est tombé.</i> - Enfant : <i>Bébé bobo.</i> Adulte : <i>Le bébé a un bobo. Il a mal à la jambe.</i>	Interactions polyadiques : La mère, la tante et l'enfant sont assis à table. La mère modèle ce que l'enfant pourrait dire. Enfant : <i>C'est mien</i> (pointant une tasse). Maman : <i>Cette tasse, c'est la mienne.</i> Tante : <i>Non, c'est la mienne.</i> Maman : <i>Tu as raison, voilà ta tasse</i> (donnant la tasse à la tante).
Élicitation ou ébauche	L'adulte demande explicitement à l'enfant de produire une cible après un nombre substantiel de modeling.	Adulte (sortant une pomme du panier de pique-nique) : <i>Qu'est-ce que c'est ?</i>	Stratégie « Dis-lui que » avec la fratrie : L'adulte dit à l'enfant (avec la sœur dans la pièce) : <i>Dis à ta sœur que tu veux encore du jus..... Encore....</i> L'enfant à sa sœur : <i>Encore.</i>

Tableau 2. Stratégies conventionnelles et alternatives (adapté de Wing et al., 2007)

il a été démontré qu'elle ne favoriserait pas le développement langagier de l'enfant (Wing et al., 2007). *Mais que penser, en réalité, de la directivité ?* Premièrement, si les comportements directifs de l'adulte sont en lien avec l'intérêt de l'enfant à un moment précis et ne redirigent

pas son attention, celle-ci sera optimale et les inputs langagiers du parent pourront être intégrés par l'enfant (Flynn & Masur 2007, cité par Martinez Perez, 2018). On distingue donc directivité soutenante et directivité intrusive. Seule cette dernière est proscrite, car elle redirige l'attention de l'enfant, diminuant ainsi ses ressources attentionnelles. Deuxièmement, les études sur le sujet ont été conduites auprès d'enfants de cultures indépendantes mais on observe que les parents issus de cultures interdépendantes utilisent davantage la directivité lors des interactions avec leur enfant (Vigil & Hwa-Froelich, 2004). Ainsi, des parents qui estiment que le développement de l'autonomie et de prise de décisions de l'enfant n'est pas primordial seraient moins enclin à suivre les initiatives et les intérêts de l'enfant, et seraient plus directifs afin d'inciter l'enfant à collaborer ou imiter un comportement. De plus, les interactions étant généralement tri- ou polyadiques dans ces cultures, il y a souvent recours à la directivité pour faire passer un message d'un adulte à l'autre (ex. Dis-lui que...) (Eisenberg, 1982, cité par Wing et al., 2007). Dès lors, des enfants grandissant dans une culture plutôt interdépendante exposés à un cadre directif/structuré bénéficient de cette directivité car elle reflète le mode de fonctionnement familial habituel (Wing et al. 2007). Dans ce cas, la directivité favorise même le développement du langage. L'affirmation très répandue selon laquelle la directivité de l'adulte serait néfaste pour le développement du langage de l'enfant n'est donc pas universelle (et, dans certains cas, incorrecte).

En bref

- Les pratiques parentales (dont les interactions verbales parent-enfant) présentent certaines caractéristiques universelles, comme la réactivité, élément-clé pour l'intervention précoce
- Le continuum indépendance-interdépendance nous informe sur les influences culturelles des interactions parent-enfant et met en évidence la perspective traditionnelle ethnocentrée en logopédie
- La directivité parentale n'est pas néfaste pour le développement du langage si elle est soutenante et/ou qu'elle correspond à une pratique culturelle répandue dans la communauté de l'enfant

3. La diversité linguistique dans l'intervention précoce

À la diversité culturelle peut s'ajouter une diversité linguistique. Dans le cadre de l'intervention précoce, le bilinguisme³ entraîne essentiellement deux types de questions : Comment accompagner des parents avec lesquels nous n'avons pas (ou peu) de langue commune ? (voir plus loin) et *Que faut-il dire à des parents dont l'enfant grandit en situation de bilinguisme et présente des difficultés de langage ?* Durant le XXème siècle, la recherche

³ Bilinguisme : le fait pour une personne d'utiliser plus d'une langue dans sa vie de tous les jours (Grosjean, 2010)

sur le langage des enfants bilingues a souffert de biais, contribuant à véhiculer certains mythes à l'égard du bilinguisme. Où en est-on aujourd'hui ?

Le bilinguisme retarde l'apparition du langage

FAUX : En situation de bilinguisme précoce simultané (présence des deux langues avant l'âge de 3 ans), les premières étapes d'acquisition du langage sont identiques chez les enfants bilingues et monolingues (babillage vers 9-10 mois, premiers mots vers un an, combinaisons vers deux ans). Chez l'enfant monolingue, le niveau de développement du langage dépend essentiellement de deux facteurs : la quantité et la qualité de l'input linguistique (interactions fréquentes, interlocuteurs divers et compétents, modèle linguistique riche et correct, etc.). Chez l'enfant bilingue, d'autres facteurs sont à l'œuvre et influencent la vitesse de développement dans chaque langue : l'âge à partir duquel l'enfant y est exposé, la quantité d'exposition (pourcentage du temps) et le contexte sociolinguistique (valeur sociale attribuée à la langue et nombre d'opportunités qu'a l'enfant de l'utiliser). Ces multiples facteurs engendrent chez les enfants bilingues une hétérogénéité des trajectoires de développement qui, tout en étant normales, ne correspondent pas à celle des enfants monolingues (Grosjean, 2010; Hoff, 2013; MacLeod, 2018).

Le bilinguisme entraîne de la confusion chez l'enfant

FAUX : Cette idée provient notamment d'observations d'enfants qui mélangent les langues au sein d'une conversation par code-switching (alternance d'une langue à l'autre), emprunts (insertion d'un mot de l'autre langue) ou code-blending (mélange simultané d'une langue orale et d'une langue signée). Ces stratégies de *code-mixing* sont naturelles et normales. Elles découlent du **principe de complémentarité** selon lequel la personne bilingue acquiert généralement ses langues dans des contextes différents, dans des buts différents et avec des personnes différentes si bien que ses habiletés linguistiques sont distribuées de façon non uniforme entre ses langues (exemple : le vocabulaire relatif à un domaine peut être connu uniquement dans une langue, dans l'autre ou dans les deux, registre de langage soutenu maîtrisé dans une langue mais pas dans l'autre, etc.). Par conséquent, un enfant bilingue qui fait du *code-mixing* démontre en réalité une capacité d'adaptation (recourir aux moyens dont il dispose pour atteindre un but de communication) et de la flexibilité (passer d'un système linguistique à l'autre) (Grosjean, 2010; MacLeod, 2018).

Le bilinguisme est une complication à éviter en cas de trouble

FAUX : Des revues de littérature récentes sur les enfants bilingues avec déficience auditive (Crowe, 2018) ou troubles neurodéveloppementaux (Uljarević et al., 2016) ne soutiennent pas l'idée selon laquelle le bilinguisme aurait un effet néfaste sur le développement langagier ou social de ces enfants. Il n'y a donc aucune raison scientifiquement fondée d'éviter le bilinguisme chez des jeunes enfants qui présentent un (risque de) trouble du langage.

Les enfants bilingues ne maîtrisent finalement aucune des langues

FAUX : La définition du bilinguisme proposée par Grosjean (et largement acceptée actuellement) ne repose pas sur la notion de maîtrise mais d'usage (le mythe du « parfait bilingue » n'a dès lors pas de sens). La compétence en expression et en production dans chaque langue dépend notamment de la quantité d'exposition et l'on peut différencier trois situations (Grosjean, 2010 ; MacLeod, 2018) :

- Si le temps d'exposition à une langue dépasse 80%, cette langue est dominante. L'autre langue est non dominante, elle est comprise mais pas parlée et présente un risque d'extinction à moyen terme.
- Si le temps d'exposition à une langue se situe entre 60 et 80%, cette langue est dominante. L'autre langue est comprise, elle est parlée mais moins bien que la première.
- Si le temps d'exposition à chaque langue se situe entre 40 et 60%, le bilinguisme est équilibré. Les habiletés dans chaque langue sont équivalentes mais pas uniformes (principe de complémentarité). Le bilinguisme équilibré est relativement rare et la plupart des bilingues présentent une dominance linguistique.

...MAIS PARFOIS VRAI : En cas de bilinguisme minoritaire, c'est-à-dire dans un contexte sociolinguistique où la langue familiale n'est pas valorisée socialement (ou même par la famille) et comptant peu d'opportunités d'utiliser cette langue, la langue minoritaire risque de s'éteindre (généralement à l'âge primaire). Par ailleurs, l'enfant ne bénéficie pas toujours d'une exposition suffisamment favorable pour développer la langue majoritaire, qui est généralement la langue d'enseignement. L'enfant risque alors d'aboutir à un « semilinguisme », dans lequel il a une compétence linguistique insuffisante dans chacune de ses langues (Couëtoux-Jungman et al., 2010; Hoff, 2013; MacLeod, 2018).

Les parents doivent parler le français avec leur enfant

FAUX : Les différents mythes sur le bilinguisme ont conduit de nombreux parents (parfois poussés par des professionnels) à abandonner leur langue dans les interactions parent-enfant et de lui préférer la langue majoritaire. Or, si le parent utilise une langue dans laquelle il ne peut offrir un input linguistique riche en quantité et en qualité, cette décision est non seulement inutile (rappelons qu'il n'y a pas de contre-indication au bilinguisme) mais néfaste. En effet, les interactions risquent d'être réduites en quantité (évitement par le parent) et en qualité (faible diversité lexicale et morphosyntaxique, déformations phonétiques, etc.). De plus, l'enfant se retrouve privé de connexions avec une partie de sa famille et de sa communauté (impactant le développement identitaire), et privé des bénéfices du bilinguisme (sociaux, cognitivo-linguistiques, professionnels,...). Enfin, puisque la compétence dans une langue influence positivement l'acquisition d'une nouvelle langue, la langue familiale constitue une véritable force pour l'enfant et devrait toujours être soutenue (Guiberson, 2013; Peredo, 2016).

LE BON REFLEXE consiste à accompagner les parents dans le choix des « stratégies familiales » (voir Tableau 3) qui peuvent favoriser le bilinguisme chez l'enfant (Grosjean, 2010). Chaque stratégie présente des avantages et des inconvénients. Nous retiendrons premièrement que, si l'un des parents parle la langue majoritaire, la stratégie « une personne, une langue » aboutit dans 25% des cas à une perte de la langue minoritaire chez l'enfant alors que la stratégie « à la maison, hors de la maison » favorise davantage la transmission des deux langues. Deuxièmement, certaines stratégies ignorent une spécificité naturelle des conversations entre bilingues : le « mode mixé » qui comporte plus ou moins de code-mixing et qui se différencie du « mode monolingue » où seule une langue est utilisée. Il est important de retenir que l'enfant a autant besoin de moment en mode monolingue dans chacune des langues (pour développer chaque système linguistique) que de moments en mode mixé (pour apprendre à naviguer le long de continuum entre les modes monolingue et mixé) (Grosjean, 2010).

Stratégies	Description
À la maison, hors de la maison	Une langue est utilisée à la maison, l'autre hors de la maison
Une personne, une langue	Chaque parent utilise exclusivement une langue
Une langue avant l'autre	Une seule langue est utilisée avec l'enfant et l'autre est introduite plus tard (vers 4 ou 5 ans, par exemple)
Moments dans chaque langue	Chaque langue est utilisée dans des moments spécifiques (matinée/après-midi, semaine/week-end,...)
Alternance libre	Les langues sont utilisées de façon interchangeable selon les situations, les sujets, les personnes

Tableau 3. Stratégies familiales

L'intervention logopédique doit porter sur les deux langues

VRAI : La meilleure pratique consiste à intervenir sur les deux langues de l'enfant ou du moins de se concentrer sur la langue dominante. Idéalement, la logopède aura une compétence native ou quasi-native dans les langues de l'enfant (Thordardottir, 2010). Compte tenu de la diversité des familles que rencontre une logopède, cette situation est rare voire rarissime. Cependant, le fait de proposer des services logopédiques uniquement dans la langue majoritaire (en français) renvoie subtilement mais sûrement l'idée que le français vaut davantage que l'autre langue (Peredo, 2016). La logopède peut intervenir de façon directe sur le français et de façon indirecte sur la langue familiale grâce à un partenariat avec les parents. Si de nombreux professionnels recommandent aux parents de parler leur langue native avec l'enfant, ils ne leur montrent pas systématiquement comment intégrer les stratégies dans leur langue. C'est ce que McWilliam (2010a cité par Peredo, 2016) appelle l'approche « *model and pray* » : la logopède montre aux parents les stratégies en français dans les activités d'une séance et prie pour que les parents trouvent comment intégrer ces stratégies dans leur langue et leurs activités familiales... Cette approche est généralement insatisfaisante et usante pour les parents (Peredo, 2016).

À la question *Comment accompagner des parents avec lesquels nous n'avons pas (ou peu) de langue commune ?* il n'y a malheureusement pas de réponse simple. Cependant, étant donné que le partenariat parental est incontournable pour intervenir sur la langue familiale de l'enfant bilingue, l'enjeu de la **compréhension mutuelle** entre parents et logopède doit être exposé clairement dès le début de l'intervention et devenir une priorité pour les deux parties.

En bref

- *Le bilinguisme est toujours une plus-value pour l'enfant, même en cas de difficultés de langage*
- *Un input linguistique riche en quantité et en qualité dans chacune des langues est un facteur-clé pour soutenir le développement du langage de l'enfant bilingue*
- *Les parents peuvent avoir à prendre des décisions quant au bilinguisme de l'enfant (stratégies familiales), ce processus nécessite de recevoir de l'information correcte et scientifiquement fondée*
- *L'intervention logopédique doit viser les deux langues de l'enfant même si la logopède ne maîtrise pas la langue familiale*

4. Comment proposer un accompagnement logopédique ajusté à la singularité de chaque famille ?

L'ajustement peut concerner les aspects culturels ou linguistiques mais également le type d'intervention offert aux parents. Dans la littérature anglo-saxonne, on retrouve les notions d'intervention centrée sur la famille, implémentée par les parents, d'entraînement parental, ... Les appellations sont variées et les réalités qu'elles recouvrent probablement davantage mais certains principes-clés de l'intervention familiale se dégagent (Epley et al., 2010) : a) voir la famille comme l'unité d'attention, b) offrir des choix aux familles, c) utiliser les forces de la famille dans l'intervention, d) construire une relation solide entre parents et professionnel, e) se concentrer sur les besoins de la famille, et f) offrir des services individualisés.

Concernant l'intervention sur le langage, Monfort (2010) propose la terminologie suivante :

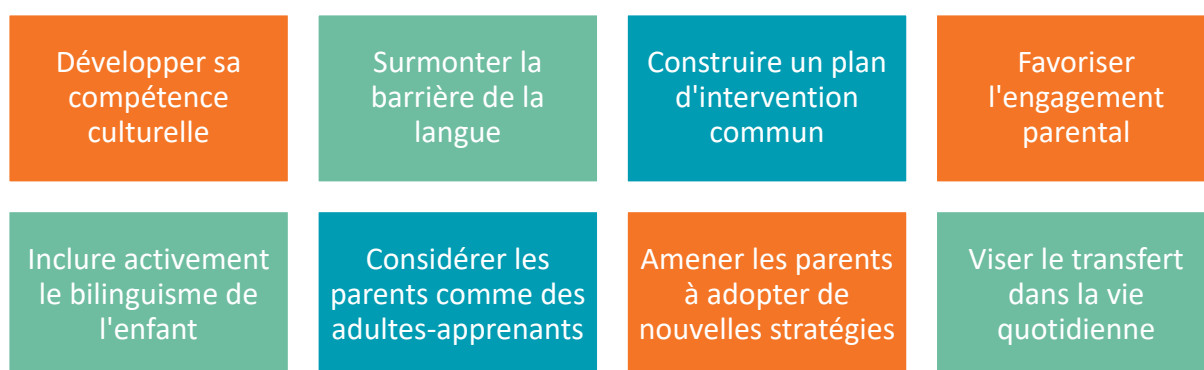
- **Guidance parentale** : réponse directe et organisée apportée par l'équipe de soins à des parents qui ont besoin d'être guidés pour prendre des décisions suite à l'annonce du diagnostic
- **Accompagnement parental** : information, soutien et modélisation offertes à des parents dont l'enfant présente un retard ou un trouble de langage
- **Partenariat parental** : entraînement fourni à l'entourage afin que soit appliquée à la maison une intervention dirigée par la logopède, lorsque le temps restreint des séances ne suffit pas.

Ces différentes approches d'intervention peuvent coexister et selon Wing (2007), si l'on examine les différentes approches, il semble que :

L'objectif principal est d'accroître pour l'enfant les opportunités de recevoir et de réagir à un langage adapté à son niveau de développement lors d'interactions sociales significatives avec un partenaire réceptif.

Pour chaque famille, afin de tendre vers cet objectif, il faut choisir d'implémenter un programme d'intervention existant, de l'adapter en fonction de la singularité de la famille ou encore de créer un programme « sur-mesure » (Van Kleeck, 1994). Adapter des programmes d'intervention en adoptant un style interactif non familier voire contraire aux pratiques habituelles (par exemple en faisant répéter l'enfant) n'est pas forcément confortable pour les logopèdes. Cependant, une intervention culturellement congruente avec la culture parentale maximise les chances d'adhésion à l'intervention et d'efficacité de celle-ci (Vigil & Hwa-Froelich 2004). Retenons que, lorsqu'une adaptation est apportée à un programme, il est recommandé de mesurer l'efficacité de l'intervention proposée à la famille afin d'y apporter des modifications si nécessaire (Kumpfer et al., 2012), en utilisant par exemple des lignes de base multiples.

Ci-dessous, en guise de conclusion clinique, nous vous proposons différentes compétences qui peuvent aider les logopèdes à faire face à la diversité. Ces compétences sont brièvement mises en contexte et chaque logopède pourra décider quelle compétence approfondir.



Des ressources sont mentionnées dans l'esprit d'une « boîte-à-outils » destinée à évoluer grâce aux partages entre logopèdes. Ces ressources sont disponibles sur le site internet suivant :

www.aloadiversite.com

Développer sa compétence culturelle

En bref : Toute rencontre est interculturelle et entraîne un risque élevé de malentendus, d'incompréhension et de conflits, généralement dus aux présupposés que chacun possède à l'égard d'une catégorie de personnes particulière (stéréotypes). Développer sa compétence culturelle est un processus dynamique de décentration dont le but est de comprendre et répondre de manière appropriée à la combinaison unique de variables culturelles et de toutes les dimensions de la diversité que le professionnel et le patient/famille apportent aux interactions (ASHA). Il faut être conscient des messages que véhicule notre manière d'intervenir en tant que logopède et créer un environnement ouvert à la diversité (au sens large). Si l'enfant grandit à la jonction de deux macro-cultures, cette interculturelité est à valoriser (notion de non-compétition).

Conseils pratiques

Veiller à représenter la diversité dans le matériel (poupées, figurines, décoration, livres, chansons, etc.). Avec des familles de culture interdépendante, démarrer chaque séance par un échange à propos des membres de la famille, inclure la thématique « famille » dans les activités logopédiques (Vigil & Hwa-Froelich, 2004).

Ressources originales ALoA

[Modèle écosystémique « double »](#) pour valoriser l'interculturalité

Ressources existantes

[Questions auto-réflexives](#) (Bradshaw, 2013)

« [Cultural competence](#) » du site ASHA

Brochure [Diversity in Practice](#)

Affiche « [Arbre des langues](#) »

Surmonter la barrière de la langue

En bref : Lorsque le thérapeute et le parent ne partagent pas ou peu de langue commune, la barrière de la langue peut entraver l'échange d'informations, la compréhension mutuelle et la transmission de conseils et de stratégies. Cette difficulté est exprimée par les logopèdes mais également par les parents qui ont conscience que leur compréhension de l'intervention et leur implication seraient meilleures s'ils pouvaient bénéficier de documents traduits ou de services d'un interprète à des moments-clés (van der Straten Waillet et al., 2022).

Conseils pratiques

Recourir à un interprète, du moins ponctuellement lors de moments-clés où la compréhension parent-logopède est primordiale. Faire appel à un collègue ou une consœur bilingue ou proposer au parent d'être accompagné par un membre de la communauté. Utiliser des supports imagés ou écrits accessibles (langage simple, exemples, analogies,...) et éventuellement traduits.

Ressources existantes

Logiciels de traduction en ligne (fonctionnalités utiles en cours de séance : traduction à partir de scan, transcription, reconnaissance et synthèse vocale).

Documents pédagogiques disponibles en différentes langues (voir [site](#))

Construire un plan d'intervention commun et (culturellement) acceptable

En bref : Une ethno-discussion permet d'expliciter les représentations des parents sur le développement du langage, leur vision du trouble, leurs croyances et attentes par rapport à l'intervention, etc. L'entretien sert aussi à identifier les habitudes de vie de la famille et à expliciter les liens entre le développement précoce du langage et les habiletés valorisées par la famille (réussite scolaire, intégration sociale ou communautaire, etc.). Sur base de ce « terrain commun », on élabore un plan d'intervention qui comprend les objectifs formulés en lien avec les habitudes de vie de l'enfant, les moyens, les partenaires impliqués dans la mise en place de chaque moyen et une échéance réaliste (3 à 6 mois). Ce plan d'intervention est rédigé en termes simples et une copie, traduite si nécessaire, est remise aux parents.

Exemples

Objectif : « l'enfant comprendra les consignes verbales lors de l'habillage »

Moyens : « augmenter la réactivité verbale des parents dans les routines de soin », « afficher une séquence illustrée de l'habillage »

Acceptabilité culturelle : Si l'ethnothéorie d'un parent est qu'on n'apprend pas par le jeu mais par l'instruction directe, mieux vaut miser sur des activités structurées entre parent et enfant (Wing, 2007).

Ressources originales ALoA

Canevas pour [PII simplifié](#)

Ressources existantes (ethno-discussion)

[Entretien sur les Valeurs et Activités Familiales](#) (Peredo)

[Entretien Initial avec le Parent](#) (Rhoades, 2007)

[Entretien de Formulation Culturelle](#) (DSM-V)

[Questions-indices et cas-fictif](#) (Marshall)

Favoriser l'engagement parental

En bref : L'efficacité thérapeutique dépend de l'engagement parental (aussi appelé implication ou participation). Les parents de familles *non mainstream* sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés qui affecteront leur engagement. Le modèle de Staudt (2007) reprend différents facteurs qui influencent l'engagement parental :

- stress quotidien
- alliance thérapeutique
- barrières externes
- acceptabilité du traitement
- croyances au sujet du traitement

Conseils pratiques

Aborder avec les parents les problèmes pratiques et le stress quotidien, obtenir le point de vue des parents sur l'intervention, leurs attentes et les expériences thérapeutiques actuelles et antérieures de leur enfant, discuter de ce qui risque d'interférer avec le respect des rendez-vous et, si possible, résoudre ces obstacles.

Ressources existantes

[Présentation](#) de Al Mounajjed et al. (2018)

Ethno-discussion (voir section précédente)

Inclure activement le bilinguisme de l'enfant

En bref : En raison du principe de complémentarité, l'évaluation du niveau de développement du langage de l'enfant porte sur les deux langues. La vitesse de développement dans chaque langue dépend de l'exposition (que les parents peuvent moduler grâce aux stratégies familiales) et du contexte sociolinguistique (qui bénéficiera d'une valorisation du bilinguisme auprès de la famille, de l'entourage mais également de la crèche/école). La forme de chaque langue (système phonémique, morphologie, structures syntaxiques) et son utilisation dans les interactions parent-enfant varient d'une langue à l'autre. En espagnol, par exemple, la morphologie est particulièrement riche et les parents utilisent de nombreux verbes et flexions verbales dans leurs interactions avec leur jeune enfant mais en anglais, les verbalisations contiennent surtout des noms et des verbes au présent (Peredo, 2016).

Conseils pratiques

Accompagner les parents dans le choix des stratégies familiales, se renseigner sur la forme et l'utilisation de la langue familiale, informer et sensibiliser au sujet du bilinguisme.

Ressources originales ALoA ([en 6 langues](#))

Fiches « [Le développement du langage chez l'enfant bilingue](#) » et « [L'enfant bilingue et ses langues](#) »

Ressources existantes (information)

Affiches « [Parents, vos langues sont une chance](#) » et « [Le plurilinguisme, un atout pour le cerveau](#) »

[Documents CPLOL Prévention](#)

Ressources existantes (évaluation)

[Inventaires Mac-Arthur](#) adaptés/traduits

Questionnaire [PaBiQ](#)

[Questionnaires du CPLOL](#)

Formation en ligne [Vernex-Langage](#)

Considérer les parents comme des adultes-apprenants

En bref : Pour accompagner les parents dans l'apprentissage de leur rôle de « parent d'un enfant à besoins spécifiques », les logopèdes peuvent s'appuyer sur la pédagogie adulte. Quelques principes (Bodner-Johnson, 2001) : L'adulte apprend mieux s'il en ressent le besoin et s'il pense que l'apprentissage aura une application immédiate. L'adulte, de par ses expériences de vie, a un cadre de référence qui détermine sa vision du monde, ses décisions et ses actions. Le comportement de l'adulte changera suite à un changement de perspective. Un feedback régulier encourage le maintien du comportement dans les situations de la vie quotidienne et contribue au processus d'autonomisation (Rhoades, 2010).

Conseils pratiques

Informer les parents au sujet du développement du langage chez le jeune enfant, d'autant plus s'ils ont un statut socio-économique faible (Leffel & Suskind, 2013). Discuter avec les parents de leur vision de ce nouveau rôle. Expliciter les cadres de références des parents (pensée réflexive). Identifier les activités (ou créer les opportunités) dans lesquelles les apprentissages peuvent être mis en pratique. Organiser des groupes ou du mentorat entre parents (Bodner-Johnson, 2001).

Doser le coaching : information, explication, démonstration, mise en pratique, feed-back précis (éventuellement vidéo), analyse réflexive avec le parent (Martinez Perez, 2018).

Amener les parents à adopter de nouvelles stratégies

En bref : Les interactions parent-enfant sont observées selon la perspective culturelle de la famille afin de relever les forces du parent (réactivité,...) et de l'enfant (intentions, habiletés prélinguistiques, ...) et de choisir ensemble quelle cible viser (Martinez Perez, 2018) : 1) augmenter la réceptivité et la réactivité, 2) améliorer l'input linguistique parental, 3) intégrer des stratégies de soutien au langage. Les stratégies sont proposées dans leur forme conventionnelle ou alternative selon la culture et les habitudes de vie de la famille (voir Tableau 2) et en utilisant les styles interactifs qui sont familiers pour les parents (Hwa-Froelich & Vigil, 2004). Enfin, ces stratégies s'inscrivent plus largement dans le « portage linguistique », c'est-à-dire la capacité de l'entourage à comprendre et à mettre en œuvre de manière concrète et suffisamment précoce un environnement linguistique accessible et adapté aux besoins communicationnels et linguistiques de l'enfant et ce, à chaque étape du développement, dans une ambiance bienveillante et intéressante du point de vue de l'enfant (Hage, 2016).

Conseils pratiques

Observer les interactions directement ou indirectement (vidéo, mise-en-situation, figurines,...). Dépasser l'approche « model and pray ». Utiliser des médias diversifiés et explicites : oral, écrit, illustré, vidéo, analogie, métaphore, mise en situation, etc.

Ressources originales ALoA

Fiche ([en 6 langues](#)) « [La réactivité verbale du parent](#) »

Affiche « [Les prérequis en photos](#) »

Ressources existantes

[Trousse 12 Conseils Langage](#) (multilingue)

[Dépliants CPOLO 0-4 ans](#)

Viser le transfert dans la vie quotidienne

En bref : Une intervention réussie implique que les comportements et stratégies abordés lors de l'intervention soient appliqués au quotidien, dans les routines familiales. Il a été démontré qu'une intervention à domicile favorise la mise en place des différentes stratégies, car elle permet de généraliser directement ces comportements aux routines du quotidien (Sylvestre & Desmarais, 2015). L'utilisation de routines familiales comme pilier de l'intervention logopédique précoce est beaucoup moins coûteux cognitivement pour le parent que la mise en place d'activités plus structurées et explicites (Rhoades, 2010). Il faut garder à l'esprit que chaque enfant évolue dans plusieurs microsystemes et qu'il peut être nécessaire d'intervenir dans tous les milieux que l'enfant fréquente (école, crèche, famille élargie...).

Conseils pratiques

Prévoir des séances à domicile. Inclure la fratrie ou d'autres personnes qui interagissent régulièrement avec l'enfant. Dans une entrevue sans jugement, identifier avec les parents les routines de vie de l'enfant et les valoriser comme autant d'opportunités pour le développement de l'enfant. Si nécessaire, remplacer une routine peu favorable (exemple : exposition excessive aux écrans).

Ressources existantes

[Tableau des Activités Familiales](#) (Peredo)

[Entretien Initial avec le Parent](#) (Rhoades)

Clip « [Pour développer ses 5 sens, pas d'écran avant 3 ans](#) » de Yapaka

Remerciements

Nous remercions le Fonds Dr Daniël De Coninck, géré par la Fondation Roi Baudouin (convention 2019-J5170825-211765). Nous remercions les auteures Ellen Rhoades, Tatiana Peredo, Julie E. Marshall, Sam Harding et Sue Roulstone, qui ont donné leur accord pour que leurs outils soient adaptés en français et partagés aux logopèdes/orthophonistes francophones. Enfin, nous remercions Catherine Hage pour sa relecture attentive de cette synthèse.

Références

Al Mounajjed, M., Beciani, E., & D'Harcour, E. (2018, octobre 6). *Illustration clinique : La guidance parentale dans les troubles développementaux du langage*. Journée scientifique en Logopédie : Guidance parentale, Liège.

https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/229176/1/Intervention3_EricaCie.pdf

Bodner-Johnson, B. (2001). Parents as adult learners in family-centered early education. *American Annals of the Deaf*, 146(3), 263-269. <http://dx.doi.org/10.1353/aad.2012.0097>

Bradshaw, W. (2013). A framework for providing culturally responsive early intervention services. *Young Exceptional Children*, 16(1), 3–15.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.

Caesar, & Kohler. (2007). The state of school-based bilingual assessment : Actual practice versus recommended guidelines. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(3), 190-200.

Centre Bruxellois d'Action Interculturelle. (2016). *Initiation à l'approche interculturelle [Formation]*.

Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M., & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. *Devenir*, 22(4), 293-307.

Crowe, K. (2018). Deaf and Hard-of-Hearing multilingual learners : Language acquisition in a multilingual world. In H. Knoors & M. Marschark, *Evidence-Based Practice in Deaf Education* (Oxford University Press, p. 59-80).

Epley, P., Summers, J. A., & Turnbull, A. (2010). Characteristics and trends in family-centered conceptualizations. *Journal of Family Social Work*, 13(3), 269–285.

Girolametto, L., & Weitzman, E. (2006). It takes two to talk—The Hanen program for parents : Early language intervention through caregiver training. *Treatment of language disorders in children*, 77–103.

Golinkoff, R. M., Can, D. D., Soderstrom, M., & Hirsh-Pasek, K. (2015). (Baby)Talk to Me : The Social Context of Infant-Directed Speech and Its Effects on Early Language Acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, 24(5), 339-344. <https://doi.org/10.1177/0963721415595345>

Grosjean, F. (2010). *Bilingual. Life and Reality*. Harvard University Press.

Guiberson, M. (2013). Bilingual Myth-Busters Series Language Confusion in Bilingual Children. *Perspectives on Communication Disorders and Sciences in Culturally and Linguistically Diverse Populations*, 20(1), 5. <https://doi.org/10.1044/cds20.1.5>

Hage, C. (2016). Le développement de la langue parlée à l'ère des avancées médicales et technologiques : Le rôle du portage linguistique. *Rééducation Orthophonique*, 268, 143-155.

Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching : Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 269–289.

Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes : Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>

Hwa-Froelich, D. A., & Vigil, D. C. (2004). Three Aspects of Cultural Influence on Communication : A Literature Review. *Communication Disorders Quarterly*, 25(3), 107-118. <https://doi.org/10.1177/15257401040250030201>

Kumpfer, K. L., Magalhães, C., & Xie, J. (2012). Cultural adaptations of evidence-based family interventions to strengthen families and improve children's developmental outcomes. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 104-116. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.639225>

La capitale aux 104 langues. (s. d.). Le Soir. Consulté 14 mai 2020, à l'adresse <https://www.lesoir.be/art/1119890/article/actualite/regions/bruxelles/2016-02-12/capitale-aux-104-langues>

Lagacé, J., Lefebvre, P., Benoît, J., & van Kemenade, S. (2017). La nécessité des tests normalisés pour l'évaluation orthophonique et audiolinguistique des jeunes francophones vivant en situation linguistique minoritaire : Mythe ou réalité? In M. Drolet, P. Bouchard, & J. Savard (Éds.), *Accessibilité et offre active* (p. 343-374). University of Ottawa Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctv5vdc0.19>

Lefebvre, P. (2014). La prévention des difficultés de lecture et d'écriture grâce à la lecture partagée. *Langage et Littérature Chez l'Enfant en Service de Garde Éducative*, 127.

Leffel, K., & Suskind, D. (2013). Parent-Directed Approaches to Enrich the Early Language Environments of Children Living in Poverty. *Seminars in Speech and Language*, 34(4),

267-278. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353443>

MacLeod, A. A. N. (2018, mars 23). *La pratique orthophonique avec les enfants bilingues* [Formation ASELF].

Marshall, J., Harding, S., & Roulstone, S. (2017). Language development, delay and intervention—The views of parents from communities that speech and language therapy managers in England consider to be under-served. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(4), 489-500. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12288>

Martinez Perez, T. (2018, octobre 6). *Contenu et implémentation d'une guidance parentale logopédique : Que nous dit la littérature scientifique récente ?* [Journée scientifique en Logopédie].

Monfort, M. (2010). Guidance, accompagnement, partenariat : Les alentours de l'intervention orthophonique. *Entretiens orthophoniques*, 53-57.

Peredo, T. N. (2016). Supporting culturally and linguistically diverse families in early intervention. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 1(1), 154–167.

Rhoades, E. A. (2007). Setting the Stage for Culturally Responsive Intervention. *Volta Voices*, 14(4), 10-13.

Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019). Association of Parent Training With Child Language Development : A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 173(7), 671-680. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1197>

Roskam, I., Galdiolo, S., Meunier, J.-C., & Stievenart, M. (2015). *Psychologie de la parentalité*. de boeck.

Staudt, M. (2007). Treatment engagement with caregivers of at-risk children : Gaps in research and conceptualization. *Journal of Child and Family Studies*, 16(2), 183–196.

Sylvestre, A., & Desmarais, C. (2015). Stimuler le développement langagier des jeunes enfants : État des connaissances sur l'intervention précoce en orthophonie. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 135, 180-187.

Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness? *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121–126.

The Hanen Centre. (s. d.). Consulté 21 mai 2020, à l'adresse <http://www.hanen.org/Home.aspx>

Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 523–537.

Uljarević, M., Katsos, N., Hudry, K., & Gibson, J. L. (2016). Practitioner Review : Multilingualism and neurodevelopmental disorders – an overview of recent research and discussion of clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1205-1217. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12596>

van Balkom, H., Verhoeven, L., van Weerdenburg, M., & Stoep, J. (2010). Effects of Parent-based Video Home Training in children with developmental language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 221-237. <https://doi.org/10.1177/0265659009349978>

van der Straten Waillet, P., Colin, C., Crowe, K., & Charlier, B. (2022). Speech-Language Pathologists' Support for Parents of Young d/Deaf Multilingual Learners. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(4), 324-337. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac024>

Van Kleeck, A. (1994). Potential Cultural Bias in Training Parents as Conversational Partners With Their Children Who Have Delays in Language Development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 67-78. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.67>

Vigil, D. C., & Hwa-Froelich, D. A. (2004). Interaction Styles in Minority Caregivers : Implications for Intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 25(3), 119-126. <https://doi.org/10.1177/15257401040250030301>

Wing, C., Kohnert, K., Pham, G., Cordero, K. N., Ebert, K. D., Kan, P. F., & Blaiser, K. (2007). Culturally consistent treatment for late talkers. *Communication Disorders Quarterly*, 29(1), 20–27.