

Limitations expressives en suppléance à la communication chez les jeunes franco-ontariens : pistes de recherches

Manon Robillard

Université Laurentienne (Canada)

Résumé : Avec les progrès de la technologie en suppléance à la communication (SC), apparaissent de nouvelles aides à la communication avec sortie vocale. Les enfants ayant des besoins complexes en communication continuent cependant de faire face à de nombreuses limitations en communication expressive malgré l'utilisation de ces aides. Une sélection, une représentation, une organisation et une catégorisation plus appropriée du vocabulaire pourraient contribuer à la réduction de ces limitations. Cet article étudie les besoins des jeunes enfants de 4 et 5 ans qui fréquentent la maternelle ou le jardin d'enfants de langue française dans le Nord de l'Ontario, ce qui fait qu'ils sont encore plus limités puisqu'ils sont en situation minoritaire.

Mots-clés : orthophonie; suppléance à la communication; besoins complexes en communication; enfant; francophone; Nord de l'Ontario; vocabulaire; représentation; organisation; catégorisation

Abstract: With advances in technology in the field of augmentative and alternative communication (AAC), new speech-generating devices are emerging. However, children with complex communication needs who use an AAC device continue to face many limitations in expressive communication. A better selection, representation, organization, and categorization of vocabulary would reduce these limitations. This paper discusses the needs of young children, aged 4 and 5, who attend junior or senior kindergarten in French-language schools of Northern Ontario, and face greater limitations by being in a minority situation.

Key words: speech-language pathology; augmentative and alternative communication; complex communication needs; children; francophone; Northern Ontario; vocabulary; representation; organization; categorization

Pour les enfants qui ont des besoins complexes en communication (BCC), la parole à elle seule ne suffit pas pour répondre à leur volonté de communiquer. La paralysie cérébrale, l'autisme, la dysarthrie, l'apraxie et le retard envahissant du développement peuvent être à la source des BCC¹. Des retards au niveau du développement du langage, de la cognition et de la littératie sont aussi communs chez les enfants qui ont des BCC². De plus, ils connaissent souvent des délais en termes de socialisation.

La suppléance à la communication (SC) est un domaine de l'orthophonie qui permet aux enfants qui ont des BCC d'améliorer leur communication et leur développement langagier³ à l'aide de gestes, d'images et d'aides à la communication avec sortie vocale (ACSV). Les ACSV correspondent à des appareils techniques qui produisent une sortie vocale électronique par l'entremise d'une synthèse vocale ou d'un enregistrement de la parole⁴. La sortie vocale permet aux enfants d'avoir des interactions actives⁵ avec leurs camarades, les membres de leurs familles et les gens de leur entourage. Avec les progrès de la technologie, on voit apparaître de nouvelles ACSV, mais malgré ces progrès, les enfants qui ont des BCC sont toujours confrontés à de nombreuses limitations en communication expressive lors de l'utilisation d'une ACSV. Les jeunes enfants de 4 ans et 5 ans qui fréquentent la

¹ Kathryn Drager et Janice Light, « Designing Dynamic Display AAC Systems for Young Children With Complex Communication Needs », *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, vol. 15, n° 1, 2006, p. 3-7.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Sharon L. Glennen et Denise C. Decoste, *The Handbook of Augmentative and Alternative Communication*, San Diego, Singular Publishing Group, 1997, 920 p.

⁵ Doreen M. Blischak, Linda J. Lombardino et Alice T. Dyson, « Use of Speech-Generating Devices: In Support of Natural Speech », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 19, n° 1, 2003, p. 29-35.

maternelle et le jardin d'enfants dans des écoles de langue française du Nord de l'Ontario ont des besoins encore plus particuliers, puisqu'ils font partie d'une minorité linguistique.

Dans les écoles de langue française du Nord de l'Ontario, les jeunes enfants qui ont des besoins particuliers sont souvent intégrés avec leurs camarades en maternelle et au jardin d'enfants, et ce, bien qu'ils aient besoin d'un très grand répertoire de vocabulaire expressif. Mais, cet environnement riche en vocabulaire est propice au développement langagier de l'enfant qui a des BCC. Puisque les enfants de 4 ans et 5 ans qui éprouvent des BCC ne peuvent ni lire ni écrire, ils doivent utiliser des symboles pour communiquer. Les enfants plus âgés et les adultes peuvent épeler leur message à l'aide de l'écriture ou d'un tableau d'alphabet⁶, mais, les enfants doivent se fier aux intervenants, tels leurs parents, leurs enseignants et leurs thérapeutes, pour choisir les mots à programmer dans leur ACSV. Ils sont ainsi limités au vocabulaire sélectionné par les intervenants pour communiquer. Leur accès aux mots programmés dans l'ACSV est également limité par la représentation, l'organisation et la catégorisation du vocabulaire. Divers facteurs sont ainsi à la source des limitations expressives de ces jeunes enfants. Dans le présent article, nous proposerons des recommandations quant à de futures recherches en accordant un intérêt tout particulier à l'intention des jeunes enfants francophones du Nord de l'Ontario.

1. Vocabulaire

Les ACSV n'ont pas la capacité de contenir tous les mots nécessaires à la communication des jeunes enfants. De même, plus il y a de mots

⁶ Meher Banajee, Cynthia Dicarlo et Sarintha Buras Stricklin, « Core Vocabulary Determination for Toddlers », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 19, n° 2, 2003, p. 67-73.

programmés dans une ACSV, plus il est difficile de trouver les mots importants. Cependant, si elle ne contient pas assez de mots, l'enfant risque de ne pas pouvoir s'exprimer adéquatement, suivant sa volonté et ses désirs. La sélection du vocabulaire est donc de prime importance pour le succès de l'utilisation d'une ACSV. Carlson⁷ suggère à cet effet que si un système de communication n'est pas utilisé avec succès, il faut d'abord examiner le vocabulaire.

Les mots permettent aux jeunes enfants de la maternelle et du jardin d'enfants d'interagir avec leurs camarades, de répondre aux questions de l'enseignante ou de l'enseignant et de faire état de leur apprentissage. Cependant, l'enfant qui a des BCC connaît de grandes difficultés en salle de classe, puisqu'il ne peut ni poser de questions ni répondre aux questions qui lui sont posées s'il n'a pas accès à la SC. Par conséquent, ses connaissances sont souvent sous-estimées du fait qu'il ne peut pas participer aux évaluations, qui sont surtout faites à l'oral à ce niveau scolaire. De plus, l'enfant peut vivre des moments difficiles en ce qui a trait à la socialisation avec ses camarades de classe étant donné qu'il est retiré du groupe et qu'il peut être taquiné à cause de ses difficultés de communication. Or, à tout moment dans le parcours scolaire d'un enfant, la socialisation et le jeu avec les camarades font partie du processus du développement social et langagier.

1.1. Choix du vocabulaire

Le processus de sélection du vocabulaire est souvent difficile et requiert beaucoup de temps⁸. Ce sont les intervenants qui sont responsables

⁷ Faith Carlson, « A Format for Selecting Vocabulary for the Nonspeaking Child », *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, vol. 12, n° 4, 1981, p. 240-245.

⁸ David R. Beukelman, Jackie McGinnis et Deanna Morrow, « Vocabulary Selection in Augmentative and Alternative Communication », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 7, 1991, p.

de la sélection du vocabulaire, un processus individualisé aux besoins de chaque enfant⁹. Le vocabulaire choisi au stade initial de la programmation d'une ACSV pour un jeune enfant doit être significatif, motivant, fonctionnel et personnalisé¹⁰. Il doit aussi être approprié à l'âge de l'enfant, à son sexe, à ses antécédents, en tenant compte de sa personnalité et de l'environnement dans lequel il évolue, tout en tenant compte d'une vaste gamme de fonctions communicatives¹¹. Morrow et coll.¹² soutiennent que l'utilisation d'une liste à partir de laquelle il faut cocher les mots désirés demeure la méthode la plus appropriée pour aider les intervenants à choisir les mots à programmer dans une ACSV. Toutefois, les listes de vocabulaire en français et en anglais utilisées dans le Nord de l'Ontario à l'heure actuelle n'ont pas été validées pour la population franco-ontarienne et elles ne sont pas basées sur des recherches effectuées auprès de cette population. Elles sont plutôt basées sur des listes qui proviennent des États-Unis auxquelles on a ajouté des termes spécifiques à la région (par exemple, des sites touristiques, des écoles locales, des services municipaux locaux). De plus, les listes de langue française qui sont disponibles

171-185; Karen A. Fallon, Janice C. Light et Tara Kramer Paige, « Enhancing Vocabulary Selection for Preschoolers Who Require Augmentative and Alternative Communication (AAC) », *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 10, n° 1, 2001, p. 81-94; Melanie Fried-Oken et Lillian More, « An Initial Vocabulary for Nonspeaking Preschool Children Based on Developmental and Environmental Language Sources », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 8, 1992, p. 41-56.

⁹ David Trembath, Susan Balandin et Leanne Togher, « Vocabulary Selection for Australian Children Who Use Augmentative and Alternative Communication », *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, vol. 34 n° 4, décembre 2007, p. 291-301.

¹⁰ Melanie Fried-Oken et Lillian More, *op. cit.*

¹¹ Janice Light, « Interaction Involving Individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems: State of the Art and Future Directions », *AAC Augmentative and Alternative Communication*, vol. 4, n° 2, 1988, p. 67-82.

¹² Deanna R. Morrow et coll., « Vocabulary Selection for Augmentative Communication Systems: A Comparison of Three Techniques », *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 2, n° 2, mai 1993, p. 19-30.

ne sont que des traductions de listes de langue anglaise, ce qui ne répond pas nécessairement aux besoins des enfants franco-ontariens.

Outre ces défis, malgré la sélection des mots par les intervenants, plusieurs questions demeurent sans réponse. Les mots sélectionnés sont-ils réellement nécessaires à la communication de l'enfant? Les adultes choisissent-ils les mots en fonction de ce qu'ils jugent que l'enfant devrait utiliser, plutôt qu'en fonction des mots que l'enfant aimerait ou aurait besoin d'utiliser? Les chercheurs conviennent qu'il existe un besoin de valider le vocabulaire sélectionné¹³.

1.2. Vocabulaire de base et vocabulaire spécifique

Le vocabulaire peut être divisé en deux catégories : les mots de base et les mots spécifiques à une personne ou à une situation. On caractérise les mots de base par leur fréquence élevée d'utilisation et par leur degré élevé de similitude parmi les utilisateurs¹⁴. Le nombre de mots de base utilisé par les enfants est donc restreint¹⁵, mais ces mots sont

¹³ David Trembath, Susan Balandin, et Leanne Togher, *op. cit.*; Meher Banajee, Cynthia Dicarlo et Sarintha Buras Stricklin, *op. cit.*; Karen A. Fallon, Janice Light et Amy Achenbach, « The Semantic Organization Patterns of Young Children: Implications for Augmentative and Alternative Communication », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 19, n° 2, 2003, p. 74-85; Christine A. Marvin, David R. Beukelman, et Denise Bilyeu, « Vocabulary Use Patterns in Preschool Children: Effects of Context and Time Sampling », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 10, 1994, p. 224-236; Deanna R. Morrow et coll., *op.cit.*; David R. Beukelman, Jackie McGinnis et Deanna Morrow, *op. cit.*; Kathryn M. Yorkston et coll., « A Comparison of Standard and User Vocabulary Lists », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 4, n° 4, 1988, p. 189-210.

¹⁴ Susan Balandin, Bruce R. Baker et Katya Hill, « Vocabulary – More Than a Word List », *Disability Information Resources*, Japanese Society for Rehabilitation of Persons with Disabilities (JSRPD), 1998.

¹⁵ Gregg C. Vanderheiden et David P. Kelso, « Comparative Analysis of Fixed-Vocabulary Communication Acceleration Techniques », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 3, n° 4, 1987, p.196-206; Kathryn M. Yorkston et coll., « Vocabulary Selection: A Case Report », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 5, 1989, p. 101-108; Karen A. Fallon, Janice C. Light, et Tara Kramer Paige, *op. cit.*

utilisés souvent et par plusieurs enfants. En contrepartie, le vocabulaire spécifique est volumineux, il change souvent et il est très individualisé¹⁶. Il est ainsi particulier à l'enfant ou à la situation et a un faible degré de similitude parmi les utilisateurs¹⁷. Malgré le fait que le nombre de mots spécifiques utilisés par les enfants est grand¹⁸, ces mots sont utilisés moins souvent que les mots de base et ils sont utilisés par moins d'enfants puisqu'ils sont très individualisés et liés aux intérêts personnels des enfants, aux personnes dans leur vie et à l'environnement¹⁹.

Trembath, Balandin et Togher²⁰ soutiennent que les jeunes enfants qui utilisent la SC doivent avoir accès à des mots spécifiques, et non seulement aux mots de base, puisque ces mots-ci, utilisés seuls, n'ont pas de sens précis.

Somme toute, plusieurs études²¹ montrent que les jeunes enfants utilisent un grand nombre de mots de base et que ces mots constituent environ 80 % de l'ensemble de ceux qu'ils utilisent. Les listes de mots de base contiennent des mots fonctionnels qui sont importants dans la formation de phrases et peu de noms communs. Nous ne savons pas si les mots compilés aux États-Unis et en Australie sont

¹⁶ Susan Balandin, Bruce R. Baker et Katya Hill, *op. cit.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Gregg C. Vanderheiden et David P. Kelso, *op. cit.*; Kathryn M. Yorkston et coll., *op. cit.*

¹⁹ David Trembath, Susan Balandin et Leanne Togher, *op. cit.*

²⁰ *Ibid.*

²¹ Catherine-Ann M. Crestani, Sally A. Clendon et Bronwyn Hemsely, « Words Needed for Sharing a Story: Implications for Vocabulary Selection in Augmentative and Alternative Communication », *Journal of Intellectual & developmental Disability*, vol. 35, n° 4, 2010, p. 268-278; David Trembath, Susan Balandin et Leanne Togher, *op. cit.*; Meher Banajee, Cynthia Dicarlo et Sarintha Buras Stricklin, *op. cit.*; Karen A. Fallon, Janice C. Light et Tara Kramer Paige, *op. cit.*; Christine A. Marvin, David R. Beukelman, et Denise Bilyeu, *op. cit.*; Melanie Fried-Oken et Lillian More, *op. cit.*; David Beukelman, Rebecca S. Jones et Mary Rowan, « Frequency of Word Usage by Nondisabled Peers in Integrated Preschool Classrooms », *AAC Augmentative and Alternative Communication*, vol. 5, n° 4, 1989, p. 243-248.

appropriés pour les enfants du Canada, encore moins si la traduction de ces mots est adéquate pour les enfants francophones en situation minoritaire. Chose certaine, à la lumière de ce que nous pouvons déduire sur la volatilité du vocabulaire, nous pouvons imaginer qu'il y aurait, à tout le moins, des adaptations à effectuer.

Parmi les mots fréquemment utilisés par les enfants, certains sont souvent regroupés tel que : « je veux ». Si les intervenants avaient à leur disposition une liste de ces groupes de mots fréquents, ils pourraient les inclure dans les ACSV pour accélérer la communication des enfants. McGinnis et Beukelman²² ont conclu que des recherches sont nécessaires dresser des listes de mots qui comprennent des phrases ou des séquences de mots. À ce jour, les groupes de mots de base utilisés par les jeunes enfants francophones en situation minoritaire n'ont pas encore été inventoriés.

1.3. Vocabulaire des enfants qui ont des besoins particuliers

Certains chercheurs s'interrogent à savoir si les enfants qui ont des besoins particuliers éprouvent les mêmes besoins en matière de vocabulaire que les enfants ayant un développement typique, puisqu'ils ne vivent pas les mêmes expériences. En effet, les besoins de communication des enfants avec une mobilité réduite pourraient être différents de ceux des enfants ayant un développement typique, afin de rendre compte des exigences du milieu médical et de leur situation de dépendance²³. Même s'il est facile, d'après Beukelman, McGinnis et Morrow²⁴, de concevoir qu'une différence de vocabulaire existe pour ces enfants, les enfants qui utilisent un système de

²² Jacquelyn S. McGinnis et David R. Beukelman, « Vocabulary Requirements for Writing Activities for the Academically Mainstreamed Student with Disabilities », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 5, n° 3, 1989, p. 183-191.

²³ Melanie Fried-Oken et Lillian More, *op. cit.*

²⁴ David R. Beukelman, Jackie McGinnis et Deanna Morrow, *op. cit.*

suppléance à la communication auraient les mêmes besoins de vocabulaire que ceux qui se développent normalement. Il importe donc de mener des recherches pour répondre à cette question.

2. Représentation

Pour les enfants qui ne peuvent ni lire ni écrire, les mots sont représentés à l'aide de symboles ou de photos. De façon générale, les symboles représentent plus facilement les idées abstraites que les photos. Les symboles peuvent être représentés par différentes iconicités, selon le degré de facilité avec lequel il est possible de reconnaître le sens du symbole. Même si dans certains cas spécifiques, le noir et blanc sont recommandés pour faciliter la vision, les symboles utilisés dans les ACSV sont généralement représentés ou illustrés en couleur.

Baker, Hill et Devylder²⁵ suggèrent qu'en uniformisant le vocabulaire de base pour toutes les populations et les environnements, il serait possible de se concentrer sur la représentation et l'enseignement du vocabulaire de base dans les systèmes de communication. À l'heure actuelle, l'intervention auprès d'enfants qui utilisent un système de communication est souvent axée sur des mots spécifiques qui expriment quelque chose de concret (exemple : table). Ces mots sont plus faciles à enseigner, car ils représentent souvent des objets concrets, souvent palpables, plutôt que des idées abstraites. Il est aussi plus facile de trouver la photo d'un autobus scolaire ou d'un sac de maïs soufflé qu'une image qui décrit l'action d'« aller »²⁶.

²⁵ Bruce R. Baker, Katya Hill et Richard Devylder, *Core Vocabulary is the Same Across Environments*, 2000, <http://www.csun.edu/cod/conf/2000/proceedings/0259Baker.htm>, consulté le 15 février 2010.

²⁶ Barbara Cannon et Grace Edmond, « A Few Good Words: Using Core Vocabulary to Support Non-Verbal Students », *The ASHA Leader*, 12 avril 2009.

2.1. Symboles

Les *Picture Communication Symbols* (PCS) du logiciel *Boardmaker* de Dynavox Mayer-Johnson Inc.²⁷ figurent parmi les symboles les plus fréquemment utilisés dans le Nord de l'Ontario pour représenter les mots qu'utilisent les jeunes enfants. À plusieurs reprises, les PCS ont été jugés être les symboles les plus iconiques et les plus faciles à reconnaître, ce qui explique l'avantage de les utiliser et leur popularité parmi les usagers²⁸.

Par contre, de nouvelles technologies utilisent les *SymbolStix*²⁹ qui sont facilement disponibles en ligne. Par exemple, *Proloquo2Go*³⁰, logiciel pour le *iPod touch* et le *iPad*, utilise les *SymbolStix* pour représenter les mots. À ce jour, ces symboles n'ont pas encore été étudiés dans le cadre de recherches empiriques. Par conséquent, les PCS n'ont pas été comparés aux *SymbolStix* quant à leur capacité d'aider la communication chez les jeunes enfants. De plus, nous ne savons toujours pas si l'iconicité des PCS et des *SymbolStix* pour les jeunes francophones du Nord de l'Ontario se compare à celle d'autres populations.

²⁷ Dynavox Mayer-Johnson Inc., *Picture Communication Symbols: Boardmaker*, [Logiciel], en vente chez Mayer-Johnson, <http://www.mayer-johnson.com/category/boardmaker-family/>.

²⁸ Mark Mizuko, « Transparency and Ease of Learning of Symbols Represented by Blissymbols, PCS, and Picsyms », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 3, n° 3, 1987, p. 129-136; Pat Mirenda et Peggy A. Locke, « A Comparison of Symbol Transparency in Nonspeaking Persons with Intellectual Disabilities », *Journal of Speech and Hearing Disorders*, vol. 54, 1989, p. 131-140.

²⁹ N2Y inc., *Symbolstix*, base de données, <http://symbolstix.n2y.com/>.

³⁰ AssistiveWare, 2013, *Proloquo2go*, application mobile, <http://itunes.apple.com/>.

2.2. Couleur

Thistle et Wilkinson³¹ ainsi que Wilkinson, Carlin et Jagaroo³² ont démontré que les enfants ont plus de facilité à repérer les symboles lorsque ceux-ci sont colorés et lorsque les arrières plans sont blancs. D'ailleurs, d'après Wilkinson et Coombs³³, l'arrière-plan de couleur peut créer une interférence avec le repérage visuel chez les enfants qui ont un niveau développemental de moins de 5 ans. Dans le Nord de l'Ontario, il est pratique courante de présenter les symboles en couleur avec un arrière-plan blanc, mais avec un encadrement de couleur autour des cellules afin de représenter une catégorie, un groupe syntaxique ou une fonction dans une ACSV. Puisque les recherches en cours sont centrées sur la coloration des arrières-plans et non sur la coloration de l'encadrement des cellules, nous ne savons toujours pas si la couleur de l'encadrement a un effet sur le repérage des symboles. L'utilisation de la couleur dans les arrières-plans et l'encadrement de couleur ont-ils les mêmes effets négatifs sur le repérage des symboles?

3. Organisation et catégorisation

L'utilisation efficace des systèmes de communication par les jeunes enfants repose sur la capacité de l'enfant à localiser avec précision le

³¹ Jennifer J. Thistle et Krista Wilkinson, « The Effects of Color Cues on Typically Developing Preschoolers' Speed of Locating a Target Line Drawing: Implication for Augmentative and Alternative Communication Display Design », *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 18, août 2009, p. 231-240.

³² Krista M. Wilkinson, Michael Carlin et Vinoth Jagaroo, « Preschoolers' Speed of Locating a Target Symbol Under Different Color Conditions », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 22, n° 2, 2006, p. 123-133.

³³ Krista M. Wilkinson et Bridgett Coombs, « Preliminary Exploration of the Effect of Background Color on the Speed and Accuracy of Search for an Aided Symbol Target by Typically Developing Preschoolers », *Early Childhood Services*, vol. 4, n° 3, 2010, p. 171-183.

vocabulaire recherché³⁴. Les ACSV sont programmées et les symboles sont catégorisés par des adultes qui ont des habiletés cognitives et des expériences de vie différentes de celles des enfants. Typiquement, le vocabulaire de jeunes enfants est organisé selon ce qui semble logique aux orthophonistes, aux enseignantes et enseignants et aux parents³⁵. Ainsi, l'organisation semble davantage refléter la façon dont les adultes pensent³⁶, que celle des enfants.

L'évolution de la technologie fait en sorte que les ACSV sont devenues de plus en plus petites et portatives. Par conséquent, les écrans sont plus petits, ce qui oblige un nombre plus restreint de symboles par page. La création de catégories et de sous-catégories est ainsi nécessaire pour programmer tous les mots. Dépendant de la catégorisation des symboles, les jeunes enfants peuvent éprouver des difficultés à retrouver certains mots. Par exemple, les adultes pourraient avoir tendance à placer le mot « livre » dans la catégorie « école », alors que les enfants le chercheraient plutôt dans la catégorie « jouets ». La perception de la catégorie selon l'enfant ou l'adulte peut être radicalement différente. Une bonne catégorisation des symboles est donc de plus en plus importante afin que les enfants repèrent facilement et rapidement les mots qui leur sont nécessaires, en fonction de là où ils croient logique de les trouver.

En 2004, Light et ses collaborateurs ont constaté que les enfants de 4 ans et 5 ans avec un développement parmi la norme avaient de la difficulté à apprendre à utiliser les nouvelles technologies en SC³⁷.

³⁴ Karen A. Fallon, Janice Light et Amy Achenbach, *op. cit.*

³⁵ *Ibid.*

³⁶ Kathryn Drager et Janice Light, *op. cit.*

³⁷ Janice Light et coll., « Performance of Typically Developing Four- and Five-Year-Old Children with AAC Systems Using Different Language Organization Techniques », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 20 n° 2, 2004, p. 63-88.

D'ailleurs, les enfants qui ont participé à cette étude ont dû profiter de plusieurs heures d'instruction afin d'apprendre à trouver le vocabulaire³⁸.

4. Besoins de la recherche

Plusieurs questions liées au vocabulaire, à la représentation, à la catégorisation et à l'organisation pour les francophones du Nord de l'Ontario restent sans. De nouvelles recherches doivent donc être entamées pour répondre à ces questions : a) Quel est le vocabulaire de base nécessaire aux jeunes enfants francophones du Nord de l'Ontario? b) Quel est le vocabulaire spécifique dont ont besoin les jeunes enfants francophones du Nord de l'Ontario? c) Quels groupes de mots sont le plus souvent regroupés chez les jeunes enfants francophones du Nord de l'Ontario? d) Les intervenants peuvent-ils prédire les mots nécessaires dans les ACSV suffisamment bien pour permettre aux enfants de communiquer de manière efficace? e) Le vocabulaire des enfants ayant des besoins particuliers est-il le même que celui des enfants ayant un développement normal? f) L'intervention axée sur les mots de base a-t-elle un impact positif sur la communication expressive des jeunes enfants qui utilisent une ACSV? g) Les *SymbolStix* et les *Picture Communication Symbols* sont-ils équivalents sur le plan de l'iconicité des symboles? h) L'utilisation d'un encadrement de couleur nuit-elle à l'identification des symboles? i) De quelle façon faut-il organiser et catégoriser le vocabulaire des jeunes enfants francophones de 4 ans et 5 ans pour qu'il soit le plus facilement repérable?

³⁸ *Ibid.*

Conclusion

Il y a amplement de recherche à effectuer afin d'aider les jeunes enfants francophones qui ont des BCC et qui vivent dans le Nord de l'Ontario. Pour ces enfants, le contact des langues s'impose de fait³⁹. La sélection du vocabulaire, la représentation des mots, la catégorisation et l'organisation des symboles peuvent toutes jouer un rôle dans la réduction des limitations expressives chez les jeunes enfants qui fréquentent la maternelle ou le jardin d'enfants. L'accès à un vocabulaire approprié leur permettra de communiquer leurs besoins, leurs idées et de participer en salle de classe. Une bonne représentation, catégorisation et organisation de ce vocabulaire assurent un accès plus rapide aux mots essentiels, ce qui aura un impact positif sur la scolarisation du jeune enfant.

Le choix du vocabulaire nécessaire dans les ACSV pour les jeunes enfants franco-ontariens et la façon dont celui-ci doit être programmé s'avèrent des questions importantes autant pour l'enfant qui a des BCC que pour l'orthophoniste qui intervient auprès de lui. Même si beaucoup d'études ont déjà été entamées sur le vocabulaire et la SC, la question du vocabulaire nécessaire pour les jeunes enfants francophones du Nord de l'Ontario demeure l'un des plus grands défis à surmonter en milieu clinique. Une liste de mots de base pour les enfants francophones du Nord de l'Ontario doit être créée à partir de recherches effectuées auprès de cette population. L'utilisation de nouvelles technologies, sans les connaissances nécessaires quant

³⁹ Simon Laflamme et Christiane Bernier, *Vivre dans l'alternance linguistique : médias, langue et littérature en Ontario français*, Sudbury, Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation, 1998; Simon Laflamme, Nicole Corbett, et Chris Southcott, « Usage des médias et langue de communication dans la communauté francophone du nord-ouest de l'Ontario », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 33, 2008, p. 69-94; Simon Laflamme et Ali Reguigui, *Homogénéité et distinction*, Sudbury, Prise de Parole, 2003.

au contenu (le vocabulaire, la représentation, l'organisation et la catégorisation), risque de décourager autant l'enfant qui ne trouve pas le vocabulaire qu'il cherche, que les intervenants qui ne parviennent pas à aider l'enfant comme ils le voudraient.

Références

- AssistiveWare, 2013, *Proloquo2go*, application mobile, <http://itunes.apple.com/>.
- Baker, Bruce R., Katya Hill et Richard Devylder, *Core Vocabulary is the Same Across Environments*, 2000, <http://www.csun.edu/cod/conf/2000/proceedings/0259Baker.htm>, consulté le 15 février 2010.
- Balandin, Susan, Bruce R. Baker et Katya Hill, « Vocabulary – More Than a Word List », *Disability Information Resources*, Japanese Society for Rehabilitation of Persons with Disabilities (JSRPD), 1998, http://www.dinf.ne.jp/doc/english/Us_Eu/conf/csun_99/session0082.html, consulté le 15 février 2010.
- Banajee, Meher, Cynthia Dicarlo et Sarintha Buras Stricklin, « Core Vocabulary Determination for Toddlers », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 19, n° 2, 2003, p. 67-73.
- Beukelman, David R., Rebecca S. Jones et Mary Rowan, « Frequency of Word Usage by Nondisabled Peers in Integrated Preschool Classrooms », *AAC Augmentative and Alternative Communication*, vol. 5, n° 4, 1989, p. 243-248.
- Beukelman, David R., Jackie McGinnis et Deanna Morrow, « Vocabulary Selection in Augmentative and Alternative Communication », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 7, 1991, p. 171-185.
- Blischak, Doreen M., Linda J. Lombardino et Alice T. Dyson, « Use of Speech-Generating Devices: In Support of Natural Speech », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 19, n° 1, 2003, p. 29-35.
- Cannon Barbara et Grace Edmond, « A Few Good Words: Using Core Vocabulary to Support Non-Verbal Students », *The ASHA Leader*, 12 avril 2009.
- Carlson, Faith, « A Format for Selecting Vocabulary for the Nonspeaking Child », *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, vol. 12, n° 4, 1981, p. 240-245.
- Crestani, Catherine-Ann M., Sally A. Clendon et Bronwyn Hemsely, « Words Needed for Sharing a Story: Implications for Vocabulary Selection in Augmentative and Alternative Communication », *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, vol. 35, n° 4, 2010, p. 268-278.
- Drager, Kathryn et Janice Light, « Designing Dynamic Display AAC Systems for Young Children With Complex Communication Needs », *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, vol. 15, n° 1, 2006, p. 3-7.
- Dynavox Mayer-Johnson Inc., *Picture Communication Symbols: Boardmaker*, [Logiciel], en vente chez Mayer-Johnson, <http://www.mayer-johnson.com/category/boardmaker-family/>.

- Fallon, Karen A., Janice Light et Amy Achenbach, « The Semantic Organization Patterns of Young Children: Implications for Augmentative and Alternative Communication », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 19, n° 2, 2003, p. 74-85.
- Fallon, Karen A., Janice C. Light, et Tara Kramer Paige, « Enhancing Vocabulary Selection for Preschoolers Who Require Augmentative and Alternative Communication (AAC) », *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 10, n° 1, 2001, p. 81-94.
- Fried-Oken, Melanie et Lillian More, « An Initial Vocabulary for Nonspeaking Preschool Children Based on Developmental and Environmental Language Sources », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 8, 1992, p. 41-56.
- Glennen, Sharon L. et Denise C. Decoste, *The Handbook of Augmentative and Alternative Communication*, San Diego, Singular Publishing Group, 1997, 920 p.
- Laflamme, Simon et Christiane Bernier, *Vivre dans l'alternance linguistique : médias, langue et littérature en Ontario français*, Sudbury, Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation, 1998.
- Laflamme, Simon, Nicole Corbett et Chris Southcott, « Usage des médias et langue de communication dans la communauté francophone du nord-ouest de l'Ontario », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 33, 2008, p. 69-94.
- Laflamme, Simon et Ali Reguigui, *Homogénéité et distinction*, Sudbury, Prise de Parole, 2003.
- Light, Janice, « Interaction Involving Individuals Using Augmentative and Alternative Communication Systems: State of the Art and Future Directions », *AAC Augmentative and Alternative Communication*, vol. 4, n° 2, 1988, p. 67-82.
- Light, Janice, et David R. Beukelman, « Organizational Strategies », *Perceptions on Augmentative and Alternative Communication*, vol. 11, août 2002, p.14-17.
- Light, Janice, Kathryn Drager, John McCarthy, Suzanne Mellott, Diane Miller, Craig Parrish, Arielle Parsons, Stacy Rhoads, Maricka Ward et Michelle Welliver, « Performance of Typically Developing Four- and Five-Year-Old Children with AAC Systems using Different Language Organization Techniques », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 20 n° 2, 2004, p. 63-88.
- Marvin, Christine A., David R. Beukelman et Denise Bilyeu, « Vocabulary Use Patterns in Preschool Children: Effects of Context and Time Sampling », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 10, 1994, p. 224-236.
- McGinnis, Jacquelyn S. et David R. Beukelman, « Vocabulary Requirements for Writing Activities for the Academically Mainstreamed Student with Disabilities », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 5, n° 3, 1989, p. 183-191.

- Mirenda, Pat et Peggy A. Locke, « A Comparison of Symbol Transparency in Nonspeaking Persons with Intellectual Disabilities », *Journal of Speech and Hearing Disorders*, vol. 54, 1989, p. 131-140.
- Mizuko, Mark, « Transparency and Ease of Learning of Symbols Represented by Blissymbols, PCS, and Picsyms », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 3, n° 3, 1987, p.129-136.
- Morrow, Deanna R., Pat Mirenda, David R. Beukelman et Kathryn M. Yorkston, « Vocabulary Selection for Augmentative Communication Systems: A Comparison of Three Techniques », *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 2, n° 2, mai 1993, p. 19-30.
- N2Y inc., *Symbolstix*, base de données, <http://symbolstix.n2y.com/>.
- Thistle, Jennifer J. et Krista Wilkinson, « The Effects of Color Cues on Typically Developing Preschoolers' Speed of Locating a Target Line Drawing: Implication for Augmentative and Alternative Communication Display Design », *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 18, août 2009, p. 231-240.
- Trembath, David, Susan Balandin, et Leanne Togher, « Vocabulary Selection for Australian Children Who Use Augmentative and Alternative Communication », *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, vol. 34, n° 4, décembre 2007, p. 291-301.
- Vanderheiden, Gregg C. et David P. Kelso, « Comparative Analysis of Fixed-Vocabulary Communication Acceleration Techniques », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 3, n° 4, 1987, p.196-206.
- Wilkinson, Krista M., Michael Carlin et Vinoth Jagaroo, « Preschoolers' Speed of Locating a Target Symbol Under Different Color Conditions », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 22, n° 2, 2006, p. 123-133.
- Wilkinson, Krista M. et Bridgett Coombs, « Preliminary Exploration of the Effect of Background Color on the Speed and Accuracy of Search for an Aided Symbol Target by Typically Developing Preschoolers », *Early Childhood Services*, vol. 4, n° 3, 2010, p. 171-183.
- Yorkston, Kathryn M., Patricia A. Dowden, Melissa J. Honsinger, Nola Marriner et Kathleen Smith, « A Comparison of Standard and User Vocabulary Lists », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 4, n° 4, 1988, p. 189-210.
- Yorkston, Kathryn M., Melissa J. Honsinger, Patricia A. Dowden et Nola Marriner, « Vocabulary Selection: A Case Report », *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 5, 1989, p. 101-108.