

La pratique de la parole inclusive : accueil de la différence

Table des matières

Les fondamentaux de l'atelier.....	1
L'atelier	4
Le déroulement de l'atelier.....	5

Les fondamentaux de l'atelier

Si nous voulons reprendre les fondamentaux théoriques qui traversent l'atelier, nous retiendrons les points suivants. Le corps joue un rôle fondamental dans ce processus : parler, c'est mobiliser un souffle, des gestes, une posture. Il s'agit d'un acte physique, perceptible et répétitif. Ces enfants montrent peu ou pas de réactions face aux sollicitations verbales des adultes. Ce manque de retour peut décourager l'adulte et entraîner une diminution des interactions, voire un abandon. Pourtant, c'est précisément dans ces moments qu'il faut continuer à parler, à interagir, à solliciter l'enfant, non pas pour attendre une réponse immédiate, mais pour lui donner des ingrédients à imiter et à incorporer même s'il ne le fait pas.

Il s'agit de positionner l'enfant comme interlocuteur dans une relation langagière. L'apprentissage de la langue est alors pensé comme une éducation corporelle complète, à travers des pratiques ancrées, ritualisées, répétées et visibles. La structure grammaticale, le sens des mots, des phrases et des énoncés de la langue française s'appuient sur des gestes vocaux¹, réalisés en parlant. Parler est une activité incarnée et partagée ; elle se donne à entendre et à voir grâce à une langue ciblée. Cette langue ciblée est comme un filtre : tous les humains parlent mais ils ne parlent pas la même langue.

Penser la langue comme un système bouleverse complètement nos représentations de l'acquisition d'une langue, liées notamment à nos apprentissages scolaires de la langue écrite. Nous passons alors d'une représentation linéaire des acquisitions des unités langagières en langue écrite (les lettres puis les mots et les phrases) à une représentation systémique des acquisitions des unités en langue orale². Quand le très jeune enfant dit « papapati », il réalise des syllabes, des mots et une phrase. Il n'a pas attendu de connaître toutes les voyelles et consonnes de sa langue maternelle pour produire « papapati ». Cette appropriation non scolaire, non linéaire repose sur une pratique globale de la langue et donc de la parole. Lors d'un retard

¹ La langue des signes pour les personnes sourdes s'appuie sur des gestes des mains. Ce sont encore et toujours des gestes.

² A ce jour, nous n'avons aucune réponse scientifique sur le développement des premières langues orales dans l'histoire de l'humanité. Cela demeure un mystère.

ou d'une absence de pratiques langagières, l'urgence est la mise en place des coordinations motrices de la parole.

L'acquisition de la parole passe par une prise de conscience progressive du souffle et de sa transformation en son. Ce souffle, qui pourrait sembler « inné » pour l'adulte, est le fruit d'un apprentissage long et complexe. Il ne suffit pas d'avoir des plis vocaux (cordes vocales) : il faut comprendre comment mobiliser le souffle, maintenir le diaphragme, coordonner les muscles intercostaux et abdominaux, et gérer l'expiration pour produire un son continu et articulé.

Ces enfants peuvent ne pas développer spontanément cette compétence car ils ne sont pas rentrés dans une activité langagière d'imitation. Cela se manifeste par des petits gestes absents. Ils ne soufflent pas sur une bougie, ne savent pas se moucher, ne soufflent pas sur leur soupe.

Certains ne rient pas. Cette observation m'a conduite à tenter de mieux cerner la production gestuelle du rire (voir ref).

Ces petits gestes du quotidien, notamment la réalisation du rire, sont donc des indicateurs précieux de la capacité à produire un souffle tonique, indispensable à la parole. Ne pas en tenir compte, c'est risquer de négliger une dimension corporelle cruciale dans l'apprentissage de la parole. Car apprendre à parler consiste à coordonner tout un système corporel, respiratoire et vocal. L'appropriation de la parole nécessite un accompagnement attentif, répétitif, et explicite, une éducation du souffle et du geste, au même titre que pour un instrument de musique.

Un des moments à repérer dans le développement langagier est le passage de la parole, production de sons à la parole mise en mots. Les gestes vocaux et la signification sont intimement liés. Le corps ne fait pas qu'accompagner la parole : il en est le déclencheur, le relais et le support. La mise en mots, chez l'enfant, ne s'impose pas d'un coup. Elle passe par des phases intermédiaires, des répétitions, des essais, des approximations. A cet âge-là, les mots et les phrases ne s'apprennent pas: ils s'approprient, à travers le corps, la voix, l'intonation, la relation. Et cela repose sur des interactions constantes avec l'adulte.

Pour pouvoir s'approprier la langue, l'enfant doit sentir qu'il a le droit d'expérimenter, de se tromper, d'explorer. Pour ce faire, montrer du doigt, c'est désigner, attirer l'attention, établir une relation entre l'objet et sa désignation verbale. Et le geste de la main précède souvent le mot. Chez l'enfant neurotypique, ce geste de pointage apparaît très tôt et accompagne l'explosion lexicale. En revanche, chez ces enfants, ce geste peut être absent ou limité, ce qui freine considérablement l'entrée en langue. Il est donc pertinent que je pointe des objets, des images avec ces enfants, puis que, à l'aide de leur index, que je les aide à pointer à leur tour.

Et puis les émotions.

Un enjeu est parfois négligé dans l'apprentissage de la langue : l'expression des émotions. La langue ne sert pas uniquement à nommer ou qualifier des objets, ou encore à nommer des actions. Elle est aussi un outil pour exprimer ses états intérieurs, ses ressentis, ses besoins. Elle permet alors de narrer, de construire nos souvenirs. Or, pour ces enfants, cette capacité de raconter, de se raconter reste difficile d'accès.

L'atelier

L'éducation en langue est à penser avant la rééducation en langue.

L'atelier se déroule dans un lieu identique à chaque fois. Ce lieu est une pièce de 15 m². Il doit comporter des objets qui seront toujours à la même place (table, chaises, tapis de gymnastique, matériel de travail). Une pièce attenante comportant un WC et un lavabo est nécessaire.

Pendant l'atelier, il y a une ambiance, une présence partagée entre l'intervenant et l'enfant. Il y a des pauses, des silences. Parfois il n'y a rien. Et le travail reprend. En général, les activités se déroulent dans le même ordre. Cependant, en fonction des situations, toujours singulières, une activité peut être arrêtée puis reprise un peu plus loin dans le déroulement de l'atelier.

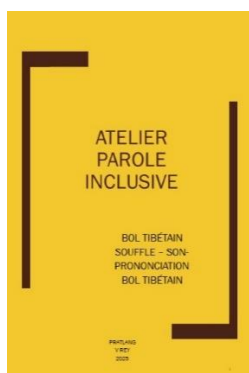
En fonction de l'âge de l'enfant et de ses capacités, l'atelier dure entre 30 minutes et 1 heure. Cette durée de l'atelier est fixée à chaque trimestre.

Pratiquer la parole inclusive comme la réalisation de gestes dansés

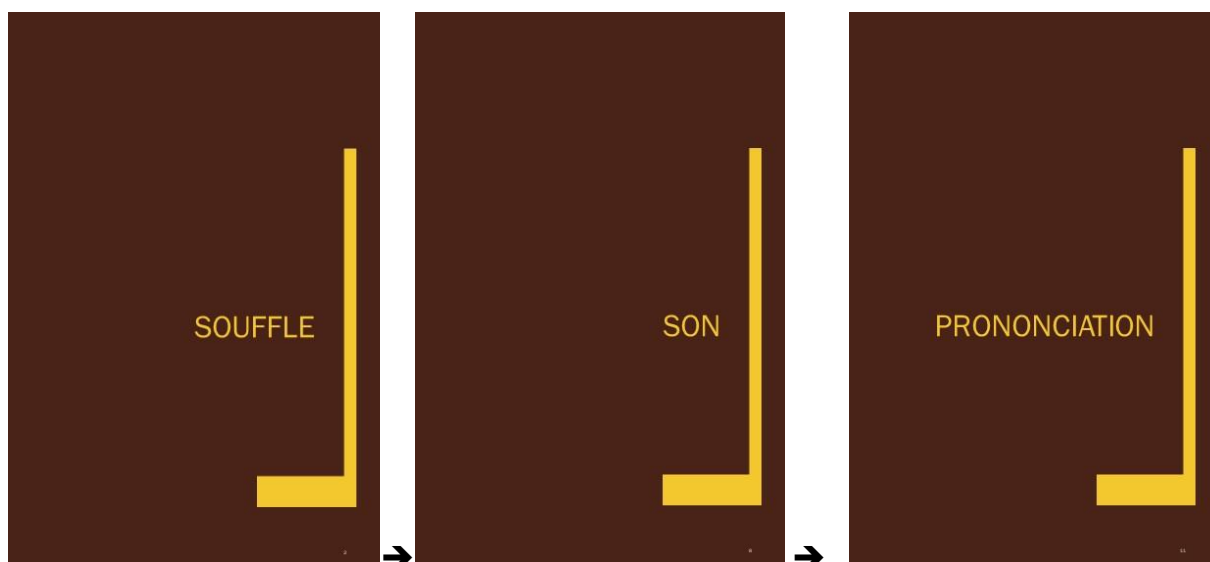
Transmettre une langue parlée, avec mon point de vue linguistique, est la transmission d'un corps en mouvement qui se donne à voir et à être imité. La fluidité du propos est l'expression du corps d'un vieux en langue. Bien entendu, nous n'avons jamais fini d'apprendre à manier une langue, tout comme en musique. En fonction de nos parcours de vie, de nos vies professionnelles, notre incorporation de la langue change, se précise ou au contraire se désagrège. Rien n'est stable.

Avec ces enfants, il y a comme un « électrochoc » : leurs attitudes langagières nous questionnent et nous déstabilisent. Tisser avec eux des relations parlées est une activité qui embarque les corps dans des mouvements de respiration, de coordinations musculaires fines, d'adaptation à l'autre. Donner des ordres ne suffira pas pour réaliser une telle activité. Il est absolument nécessaire pour moi de laisser mon raisonnement de côté et d'habiter mon corps pour mieux le transmettre et le donner à être imité. C'est avec cette visée-là que la transmission de la langue parlée est comparable à la pratique de la danse inclusive.

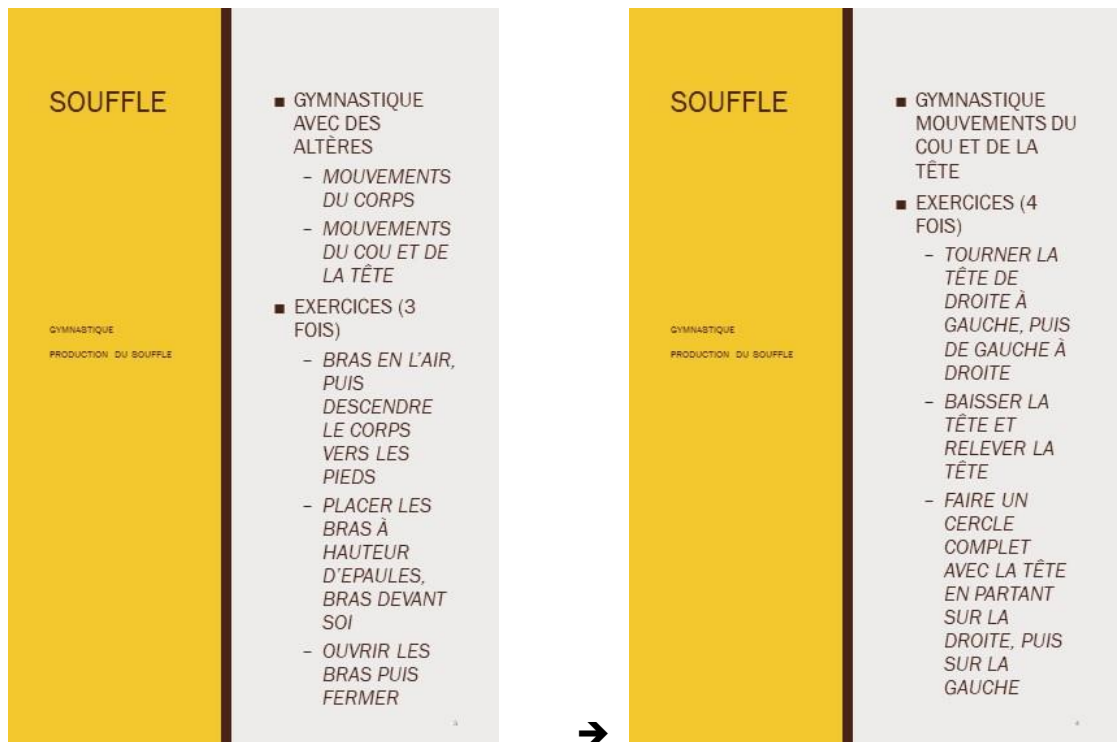
Le déroulement de l'atelier



L'atelier commence et finit toujours en tapant sur le bol tibétain. Le principe est de marquer par la réalisation de gestes et par un son qui dure, le début et la fin de la séance. Au début, je tape sur le bol tibétain. Dès que cela est possible, l'enfant seul tape sur le bol.



Trois grands thèmes d'activité structurent l'atelier : la fabrication du souffle, du son et de la prononciation (SSP). Pour chaque thème, des activités spécifiques sont réalisées. Il y a également des activités communes aux trois thèmes.



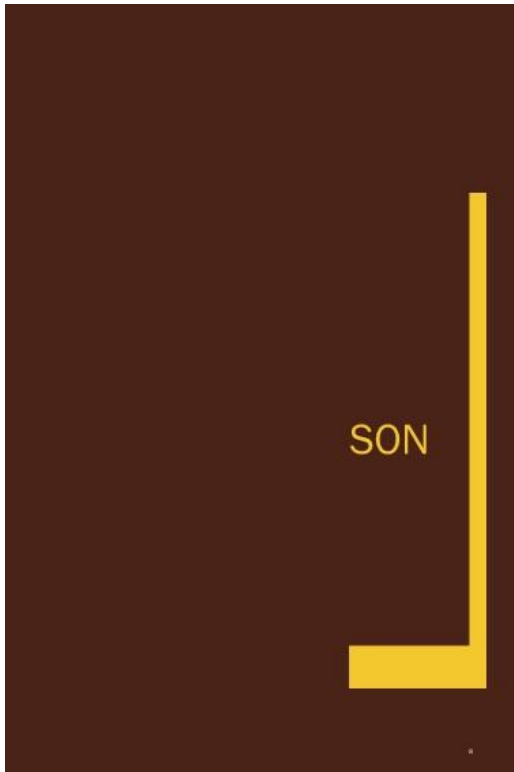
La fabrication volontaire du souffle est à la base. Pour jouer de la flûte, il est nécessaire de souffler pour produire des notes. Pour parler, il est nécessaire de souffler pour prononcer des voyelles et des consonnes réalisées dans la bouche. Cette production volontaire nécessite dans un premier temps des mouvements de gymnastique avec le corps, les bras, la tête, le cou. Ces mouvements tonifient le corps, et stimulent des parties soit peu mobilisées par l'enfant, comme le cou, soit hypotoniques comme les bras. La présence des petites altères (0,5 kilos chacune) est nécessaire car cela aide l'enfant à maintenir un effort.



Une fois que l'exercice « souffler sur les doigts de la main » est réalisé, il y aura plusieurs activités qui ne se suivent pas nécessairement pendant l'atelier. Cela dépend des interactions entre l'enfant et l'intervenant. La production du rire est provoquée par la réalisation de chants comme « la fourmi m'a piqué la main »³ et par la production de la part de l'intervenante de séquences « ha ha ha » et « ho ho ho » sur plusieurs tons. L'objectif est de générer une production par imitation. La réalisation d'un jeu (jeu des odeurs) porte sur l'inspiration et présente une activité de partage et de reconnaissance des images. Souffler sur les doigts permet une double visée : réaliser des saccades de souffle et séparer les doigts les uns des autres.

Le recours à une flûte ou des tubes en carton peut aider cette production du souffle. Toutes ces activités sont réalisées comme des propositions à imiter, à partager. La finalité n'est pas attendue comme une exigence mais comme un possible à venir.

³ La réalisation de ces chants ne peut s'envisager que si une relation de bienveillance est établie entre l'enfant et l'intervenant. Et elle ne se réalise qu'avec des enfants de moins de 11 ans.



L'enjeu est de fabriquer le son dans la gorge, bouche fermée. Ne pas hésiter à prendre la main de l'enfant et la poser sur le cou de l'intervenant. Cela permettra à l'enfant de sentir avec sa main les vibrations réalisées dans le cou de l'intervenant.

Puis la réalisation de chants avec des paroles (et donc bouche ouverte) est aussi à envisager, même chez des enfants non verbaux. Avec ces derniers, il faut alors choisir des chants qu'il est possible de mimer et que l'enfant pourra mimer en même temps⁴.

⁴ Exemple de comptines : « Il était une fermière » ou « Dans la forêt un grand cerf » ou encore le chant « Toi & Moi ».



Le premier travail porte sur la mélodie car l'objectif est de muscler les parties du corps agissant sur la tension et la position des cordes vocales (les plis vocaux). L'intérêt des chants est d'apprendre à réaliser des écarts de note et donc des notes précises⁵. Est-ce pertinent d'entraîner la mélodie ? Oui car le chant est une activité humaine universelle, comme le rire. Ne pas apprendre à chanter, c'est encore et toujours le principe de la double peine : ce n'est pas proposé car il a un handicap. Les personnes verbales avec TSA ont très souvent une bonne oreille musicale et des dispositions pour chanter et/ou jouer d'un instrument de musique⁶. Chez les enfants non verbaux, nous n'en savons rien. Mais nous savons que dans toutes les cultures à traditions orales, les enfants avant 10 ans apprennent à chanter. Ce fil de l'observation des pratiques universelles patrimoniales en langue est mon fil conducteur pour trier le pertinent de l'accessoire dans l'atelier Pratlang.

Les chansons doivent s'accompagner chez l'intervenant des mouvements des mains, des pieds, du corps et se réaliser avec une articulation exagérée. Si l'intervenant chante « toi et moi », il doit prendre la main de l'enfant et chanter « toi » en se désignant et non en désignant

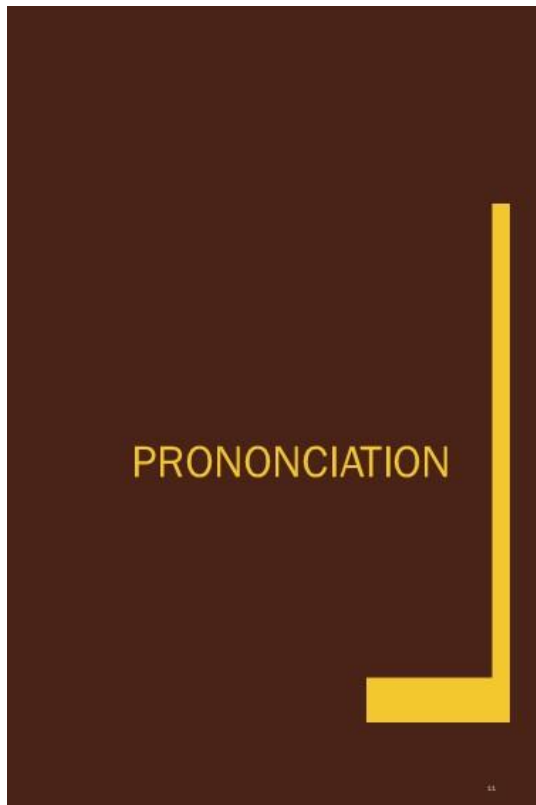
⁵ Les notes ont une valeur mathématique. Par exemple, le LA3 (ou A4), situé après le do médian du clavier d'un piano, est à 440 Hertz, c'est-à-dire 440 vibrations par seconde. Les voyelles et les consonnes en langue ont une valeur distinctive de signification (« don » s'oppose à « ton ») mais n'ont pas de caractéristiques mathématiques fixes comme les notes de musique.

⁶ Parmi les nombreuses références concernant ce propos, nous citons l'étude de Hayoung ayant évalué l'impact de l'entraînement auprès des enfants avec TSA de 3 à 5 ans : Hayoung, A. L. (2010). Effect of « Developmental Speech and Language Training Through Music on Speech Production in Children with Autism Spectrum Disorders ». Journal of Music Therapy, 47(1), 2-26.

l'enfant. Car, cette inversion pronominal est en fait extrêmement complexe et inutile ici dans le cadre de ces exercices. Bref, nous faisons comme si c'était l'enfant qui chantait.

Le recours au kazoo est très pertinent pour les enfants qui commencent à réaliser des voyelles. Le kazoo est un instrument de musique composé d'un tube métallique avec deux ouvertures. Sur le corps du tube, il y a une troisième ouverture recouverte d'une membrane qui peut vibrer. Le joueur de kazoo doit réaliser une voyelle tenue pour faire vibrer la membrane. Si le joueur ne fait qu'un souffle ou qu'un son, la membrane de kazoo ne vibre pas. Cet instrument est donc très intéressant pour apprendre à coordonner le souffle, le son et la prononciation.

Le deuxième travail porte sur l'intonation. A la différence de la mélodie, l'intonation n'apporte pas la contrainte des écarts de note. C'est pour cela que nous pouvons chanter faux (fausse note) mais nous ne parlons pas « faux ». La réalisation de ces exercices nécessite que l'enfant ait une pratique verbale. L'intonation est le support de chaque phrase. Nous distinguons deux types d'intonation : l'intonation grammaticale et l'intonation expressive. La première permet de distinguer une question d'une affirmation sans modifier la structure de la phrase : « Tu sais lire » versus « Tu sais lire ? ». La deuxième manifeste l'intention ou l'émotion du locuteur : expression du doute, de la surprise, de la joie. C'est la mise en place du traitement sémantique de l'implicite. La phrase « tu sais lire » avec soit une intonation de doute soit une intonation de joie n'est pas comprise de la même façon. Dans nos pratiques langagières ordinaires, nous avons très souvent recours à cette technique intonative pour transmettre une information négative sans la dire. Par exemple, la phrase « ton gâteau est vraiment réussi » avec une intonation dubitative signifie l'inverse du sens littéral de la phrase. C'est une des difficultés des adultes avec TSA lors des échanges langagiers ordinaires : ils ne comprennent pas l'implicite contenu dans l'énoncé de leur interlocuteur et l'interlocuteur n' imagine pas du tout cette incompréhension. Entraîner en conscience ces différentes intonations est une aide pour ces enfants et aussi pour les intervenants qui prennent alors conscience de leurs pratiques langagières implicites.

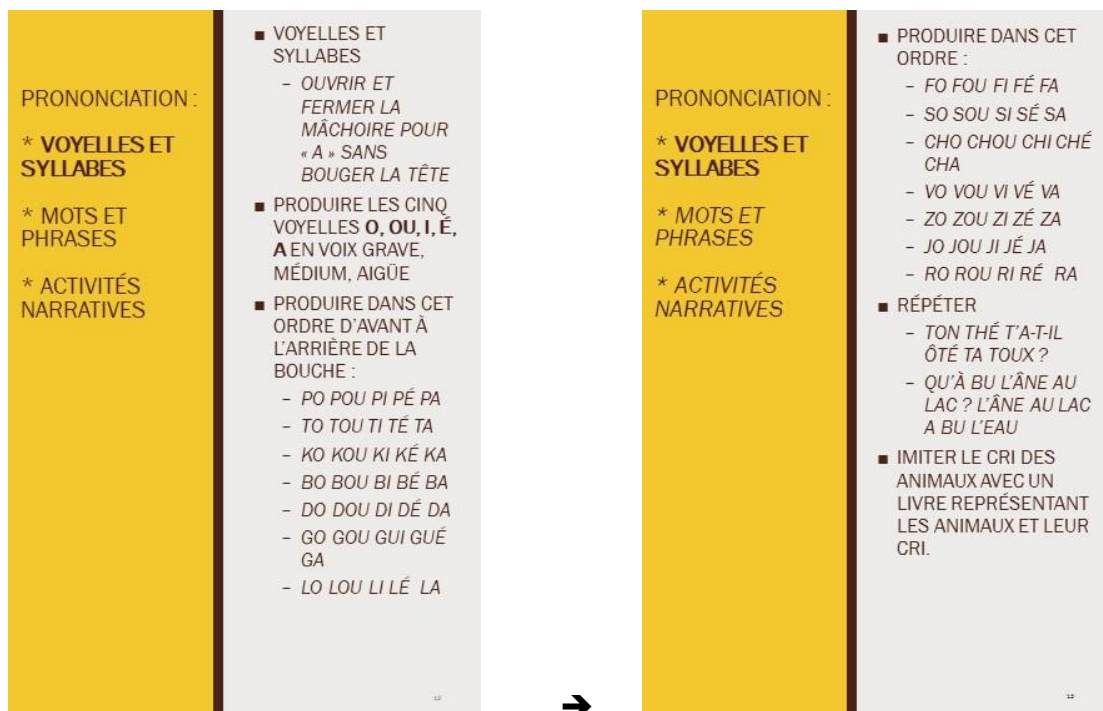


La prononciation des syllabes, des mots et des phrases est une mise en bouche : la mâchoire, la langue et les lèvres sont particulièrement sollicitées. La coordination musculaire se réalise en même temps que l'enfant grandit. Ainsi progressivement, l'automatisation de ces gestes syllabiques sera complètement incorporée au corps de l'enfant. Cet entraînement est particulièrement difficile car d'une part le jeune enfant doit apprendre à manier la langue dans sa bouche de façon de plus en plus précise et d'autre part, il doit réaliser ces successions syllabiques rapidement lors de la production de mots et de phrases⁷. Enfin, cela est d'autant plus difficile que ces gestes vocaux se voient peu car principalement réalisés dans la bouche. La lecture labiale est une aide, faut-il encore que les gestes soient exagérés. Et l'information acoustique ? Bien sûr elle est un élément conducteur pour l'imitation. Mais nous avons tous fait l'expérience en langue seconde de mieux entendre quand nous savons prononcer correctement ! Il est donc particulièrement nécessaire de montrer en exagérant les gestes et en réalisant des voyelles tenues de 5 à 10 secondes afin de donner du temps pour voir et entendre.

La prononciation suppose trois modules en interaction : la mise en bouche, la mise en mots et en phrases, et enfin l'activité narrative.

La mise en bouche

⁷ Pour donner un point de repère temporel, la durée de la phrase « La tomate est rouge » est de 1,32 secondes (1320 millisecondes) et la durée de la syllabe « to » dans le mot « tomate » de cette phrase est de 0,112 secondes (112 millisecondes). Réaliser un /a/ tenu de 10 secondes est donc une pratique en conscience de la part de l'intervenant qui nécessite de l'entraînement. Ces mesures ont été réalisées l'aide du logiciel Praat.



Pour tenter de provoquer des mouvements dans la bouche de l'enfant, il faut se donner à voir, se donner à être imité. Et il faut aussi observer si les mouvements de la mâchoire sont réalisés en étant dissociés des mouvements du cou.

Les réalisations des cinq voyelles (o, ou, i, é, a⁸) sur trois registres (grave, médium, aiguë) sont des réalisations qui coordonnent le son dans la gorge et le son vocalique. Il y a donc une continuité et l'enfant peut être intéressé par cela.

La réalisation des consonnes nécessite de travailler avec des syllabes car la consonne est un bruit et non un son. La consonne ne peut donc pas être tenue comme une voyelle. L'ordre des syllabes suit les mouvements articulatoires : « pa » est réalisé à l'avant dans la bouche, « ta » derrière les incisives, « ka » à l'arrière. Il en est de même pour chaque série. Ces mouvements dans cet ordre-là peuvent aider l'enfant à prendre conscience des mouvements de sa langue dans sa bouche.

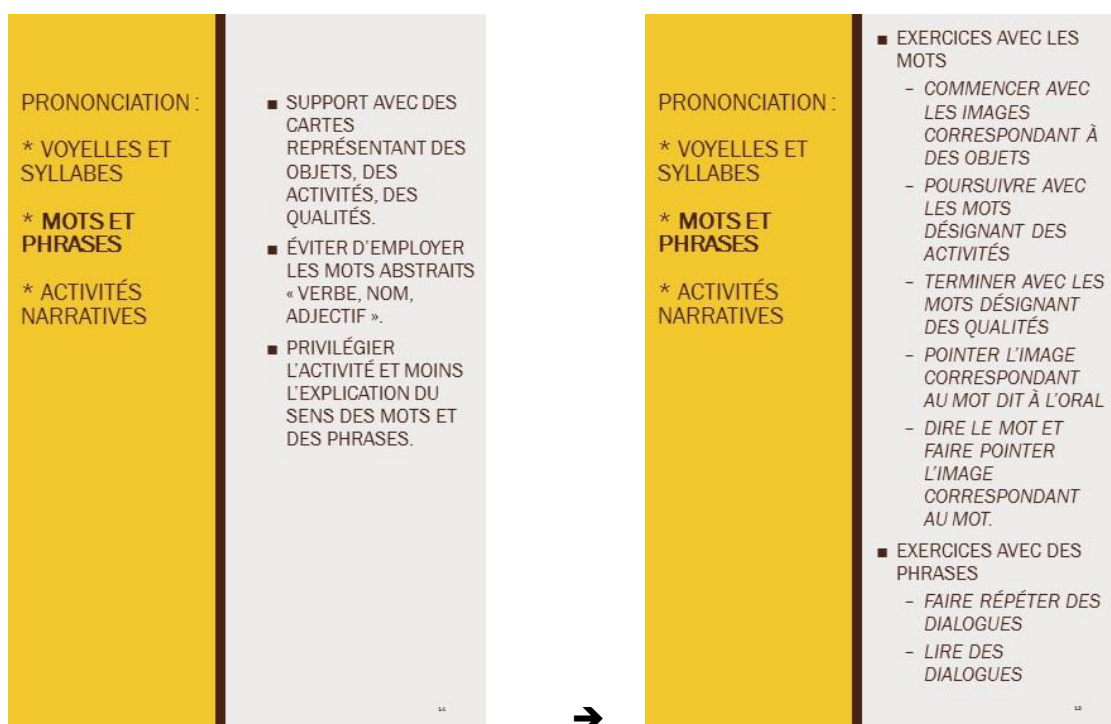
Le livre présentant les cris des animaux est un support intéressant pour aider l'enfant à tenter de les produire. Ces cris sont réalisés avec des gestes vocaliques et entraînent donc la production des voyelles.

La mise en mots et en phrases

Lors de l'apprentissage d'une langue seconde, la compréhension des mots et des phrases est acquise avant leur production. Un enfant même non verbal peut donc comprendre des mots et des phrases et ne pas être capable de les dire. De nouveau, c'est la même situation qu'en

⁸ La voyelle française « u » est une voyelle marginale dans les langues du monde. Elle n'est donc pas prioritaire dans la transmission des gestes vocaliques.

langue seconde : nous avons d'abord compris des énoncés avant de pouvoir les produire nous-mêmes. Cette étape peut donner à voir aux parents le fait que leur enfant comprend beaucoup de choses.



La relation entre le mot et l'objet n'est pas simple car elle est conventionnelle : une table aurait pu recevoir un autre nom. Nous avons conscience de cela quand nous cherchons le prénom que nous donnerons à nos enfants. Heureusement, nous n'avons pas à le réaliser pour tous les objets qui nous entourent : la génération précédente nous a donné cela ! Cela explique pourquoi il faut alors apprendre les mots et les phrases car on ne peut pas connaître tout seul le nom d'un objet. Le nom d'un objet est toujours une pratique langagière partagée. Un enfant, en se socialisant par les pratiques langagières, apprend les noms des objets, des activités et qualités par association avec son environnement. Ici le pointage est nécessaire pour indiquer l'association mot prononcé par l'intervenant/image. Par exemple, je dis à l'enfant « montre-moi l'ananas ». C'est une façon de générer une stimulation lexicale et de potentiellement augmenter le lexique en compréhension de l'enfant.

De plus, les mots renvoient à une organisation catégorielle du lexique : les mots ayant un sens⁹ relèvent des trois catégories de la langue française. Ce sont les mots qui désignent les objets, ceux qui désignent les activités et enfin ceux qui désignent les qualités. Nous avons l'habitude scolaire de parler de noms, de verbes et d'adjectifs. Pour les enfants, ces notions sont complexes et ne peuvent pas être introduites en même temps que les mots eux-mêmes. L'intervenant doit donc faire l'effort de quitter momentanément cette habitude grammaticale et

⁹ Par sens, nous entendons le lien entre le mot et l'objet. Tel n'est pas le cas des mots comme les prépositions (ex : « à ») ou les conjonctions de coordination (ex : « car »).

distinguer « objets, activités, qualités ». Une illustratrice a réalisé le support visuel car la représentation visuelle des activités et des qualités n'existe pas dans le commerce. Effectivement, il n'est pas simple de représenter des mots comme « grandir », « fragile », etc. Cette difficulté d'illustration m'a fait prendre conscience à quel point la langue orale est, dès les premiers mots, un outil extrêmement riche. Elle offre la possibilité de représentation symbolique difficilement réalisée par la représentation iconique seule, même pour des mots ordinaires comme « fragile ». Cette difficulté concerne particulièrement les noms des activités et des qualités. Comment construire cette appropriation des mots en catégorie si l'enfant comprend/produit peu ou pas de noms d'activités et de qualités ? Cet exercice m'a fait prendre conscience de nouveau d'une pratique implicite en langue, les catégories des mots, et de la nécessité de la transmettre de façon explicite en s'appuyant sur la mise en relation des images et des mots oralisés. Selon l'âge de l'enfant et de ses capacités, seuls les mots désignant des objets sont présentés car il s'avère que les mots désignant des activités et des qualités sont plus difficiles à réaliser.

Pour les parents qui assistent à la séance, c'est une situation très importante : ils peuvent découvrir des capacités insoupçonnées chez leur enfant, même s'il est non verbal.

Dans nos pratiques langagières ordinaires et orales, nous employons rarement des mots isolés. Nos interactions langagières reposent sur des échanges de phrases. Cela conduit à produire des liaisons entre les mots. Par exemple, « pour son anniversaire, nous aurons un âne et nous irons nous promener ». Les exercices avec les phrases donnent à entendre et à faire comprendre que la prononciation d'une phrase n'est pas la juxtaposition de mots prononcés de façon isolée.

Les exercices portent sur des activités en compréhension et des activités en production.

Activités en compréhension :

- Disposer quatre images devant l'enfant. Puis, à l'aide du pointage, associer le mot dit par l'intervenant avec l'image correspondante. Trois blocs sont travaillés séparément et dans cet ordre : les objets, les activités et les qualités. Si l'enfant réalise facilement l'ensemble de cette activité, il est alors possible de présenter les blocs mélangés (objets et activités, objets et qualités, objets, activités et qualités).
- Travail avec les images « pareil/différent ». Le principe est d'habituer l'enfant à reconnaître deux images identiques (représentation d'objets) après avoir entendu le mot prononcé par l'intervenant.

Activités en production :

- Dire le nom de l'objet, de l'activité et de la qualité représenté sur l'image.
- L'intervenant lit des dialogues en faisant répéter chaque phrase. L'intérêt ici est de donner à entendre des dialogues plus soutenus que dans nos échanges quotidiens.

L'enfant risque alors d'avoir une présentation de la langue réduite à des activités de communication.

- Lecture de dialogue à deux voix si l'enfant sait lire.

Les activités narratives

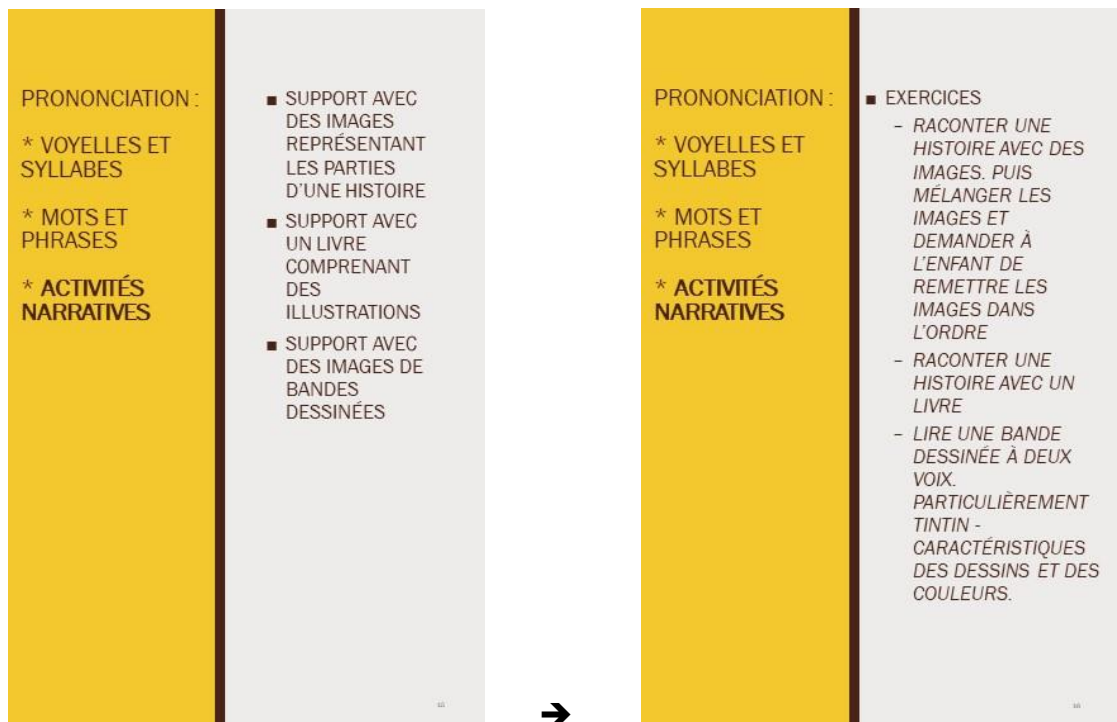
Raconter des histoires introduit un imaginaire comme nous l'avons déjà dit. Cela ouvre notre quotidien langagier dans une dimension ludique. Un point de comparaison pour mieux comprendre. Un musicien joue de la musique. Il joue. L'activité narrative est notre façon de « jouer en langue ». Le musicien peut devenir un virtuose, le narrateur un philosophe. Dans les deux cas, c'est un jeu.

Cette activité construit aussi un processus linéaire entre un avant et un après.

Progressivement, nous nous construisons des souvenirs, véritable tissage entre des « hier » et un « aujourd'hui ». Nous nous racontons des histoires biographiques. La narration est donc une activité identitaire. De plus, cette linéarité place progressivement le principe de causalité. Par exemple, c'est l'histoire de Pierre qui joue au ballon. Pierre tape dans le ballon. Le ballon s'envole et rebondit sur la vitre de la fenêtre de la maison. La vitre est cassée. L'enfant comprend progressivement, en langue, que la vitre est cassée à cause de Pierre.

La narration est une activité universelle dans toutes les cultures du monde. Cette pratique narrative est à la fois singulière (c'est une pratique individuelle) et collective (c'est un patrimoine langagier partagé). Les deux facettes de cette activité sont indissociables. Il y a là un enjeu de développement du langage chez l'enfant par sa compréhension et sa production, et la mise en place de pratiques langagières interactionnelles avec les vieux en langue. Car, « dès que le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue, dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui¹⁰ ». Nous avons tendance à sous-estimer cette activité narrative universelle et à moins la transmettre. Et pourtant, c'est une des rares pratiques en langue où les partenaires langagiers connaissent « l'histoire par avance ». Ces enfants, au regard de leur handicap, risquent de ne pas être plongés dans cette activité car leur emploi du temps est déjà très organisé. Comme nous l'avons vu précédemment, leur handicap génère la double peine : pas de stimulations langagières narratives car ce n'est pas « le plus urgent ». De nouveau, ils risquent de manquer une partie de l'éducation en langue. L'atelier Pratlang intègre donc cette activité.

¹⁰ Benveniste, E. (1974). Problèmes de linguistique générale (Vol. T.2). Paris: Gallimard, p.81



Les exercices nécessitent un support visuel adapté aux capacités de l'enfant.

L'histoire avec des images en carton offre la possibilité à l'enfant de montrer sa compréhension. L'intervenant raconte l'histoire en posant chaque image. Puis, il mélange les images et l'enfant doit retrouver l'ordre des images. Si l'enfant est verbal, il peut accompagner les images d'une phrase liée à l'histoire. Si l'enfant ne parvient pas à placer les images en ordre, l'intervenant recommence deux fois, pour donner le temps à l'enfant d'entendre et de voir. Il y a une phrase pour chaque image, avec les mêmes mots à chaque fois. Un jour, peut-être, l'enfant parviendra à ranger les images dans l'ordre.

Raconter une histoire avec un livre donne la possibilité de réaliser des histoires plus longues. C'est aussi un moyen de familiariser l'enfant avec la langue écrite et de travailler la lecture avec certains enfants. La lecture est alors alternée entre l'intervenant et l'enfant.

Lire une bande dessinée est un moyen avec les enfants lecteurs de réaliser des dialogues et de suivre une longue histoire. Les bandes dessinées de Tintin sont particulièrement recommandées car les dessins et les couleurs sont précis et en couleurs douces.

Enfin, si l'enfant est capable, ne pas hésiter à raconter des histoires oralement en invitant l'enfant à poursuivre un peu, en alternance avec l'intervenant.