



## Programmes qui favorisent le développement du langage chez les jeunes enfants

*KATHY THIEMANN, Ph.D.*

*STEVEN F. WARREN, Ph.D.*

*University of Kansas, ÉTATS-UNIS*

*(Publication sur Internet le 26 novembre 2004)*

### **Thème**

*Développement du langage et alphabétisation*

### **Introduction**

L'objectif de cet article est de fournir des résultats de recherches récentes et des recommandations sur les programmes et les approches d'intervention qui favorisent l'acquisition du langage chez les jeunes enfants. Cet article se concentre principalement sur les enfants de la naissance à l'âge de cinq ans qui ont des retards ou des troubles du langage légers à sévères, y compris des enfants à risque. Après une discussion sur certains défis actuels de l'intervention précoce en langage, nous décrirons les récents progrès et les modèles actuels et émergents dans ce domaine. Ensuite, nous résumerons les découvertes importantes de la recherche en matière d'évaluation de programmes, de mesure de l'impact des programmes efficaces sur le développement du langage des enfants et sur l'encouragement de la participation des adultes à la maison et dans la communauté (par exemple, les parents, les intervenants et les spécialistes du domaine de l'intervention précoce). L'article se terminera avec une discussion sur les implications de ces interventions en matière de langage et sur des questions de recherche pour les familles, les décideurs politiques et pour le grand public.

### **Sujet**

Nous savons que les enfants qui ont un retard ou un trouble du langage sont plus à risque de problèmes socio-affectifs et comportementaux.<sup>1,2,3</sup> En se basant sur les résultats d'évaluation de plus de 200 enfants d'âge préscolaire qui participent aux programmes *Head Start*, Kaiser et ses collègues ont découvert qu'en comparaison avec leurs pairs qui n'avaient pas de problèmes de comportement et dont les habiletés sociales se situaient dans la moyenne, les enfants d'âge préscolaire aux prises avec des problèmes de comportement avaient des résultats plus faibles en matière de langage réceptif et expressif que leurs pairs et qu'ils avaient des habiletés sociales inférieures à la moyenne.<sup>4</sup> La recherche suggère aussi que les enfants d'âge préscolaire avec des retards de communication, particulièrement ceux qui ont des déficiences réceptives importantes, sont moins susceptibles d'être socialement acceptés par leurs pairs et d'avoir des amitiés réciproques.<sup>5</sup> Bien que davantage de recherche soit nécessaire pour mieux comprendre la relation entre l'acquisition du langage chez l'enfant et le développement socio-affectif,

les programmes d'intervention précoce en développement du langage qui utilisent les approches les plus efficaces auront probablement un impact sur la communication et sur la réussite sociale de l'enfant plus tard.

Heureusement, des résultats remarquables au sujet du dépistage des retards et des troubles du langage ont été rapportés,<sup>6,7</sup> ainsi qu'en ce qui concerne notre connaissance des contextes, des lieux, des programmes et des approches qui améliorent le développement optimal du langage. Des composantes importantes de programmes complets d'intervention précoce en matière de langage ont émergé de cette grande recension de la documentation. Les stratégies d'enseignement du langage recommandées comprennent :

- 1) *L'enseignement en milieu prélinguistique (EMP)*<sup>8,9</sup>
- 2) *L'enseignement dans le milieu*, qui consiste en de l'enseignement incident<sup>10</sup> et en des procédures d'incitation
- 3) *Des approches d'interaction réceptives*,<sup>12,13</sup> y compris des extensions<sup>14,15</sup>
- 4) *L'enseignement direct* de cibles de langage particulières à l'aide de stratégies dirigées par des adultes (voir la référence 16).

Une brève définition et une vue d'ensemble de chaque stratégie sont présentées plus bas. Les références ci-dessus fournissent des descriptions plus détaillées destinées aux lecteurs intéressés.

Quand on planifie des programmes d'intervention en langage, il est extrêmement important de mettre en place des situations et des contextes idéaux qui soutiennent l'utilisation de plusieurs approches efficaces pour l'apprentissage du langage. Par exemple, permettre des contextes<sup>17</sup> qui préparent et soutiennent l'apprentissage du langage à l'intérieur d'interactions entre l'enfant et l'intervenant, comme :

- a) créer des occasions de communication (par exemple, garder des jouets hors de portée, transgresser les routines attendues) et se positionner face à face;
- b) suivre la direction de l'enfant en initiant des activités ou en lui présentant des jouets qui l'intéressent;
- c) construire et établir des routines sociales (par exemple des rituels comme « coucou » ou « ainsi font les petites marionnettes »).

De même, les interventions fondées sur la routine fournissent une base et un contexte idéaux pour enseigner.<sup>18,19</sup> C'est-à-dire que l'on utilise les événements prévisibles et familiers de la routine pour faciliter les réponses de l'enfant et que ces événements offrent aux familles et aux intervenants plusieurs occasions d'enseignement et d'apprentissage tout au long de la journée. Dans des contextes qui favorisent l'apprentissage et les instructions basées sur la routine, on peut utiliser l'enseignement dans le milieu, l'interaction réceptive, l'instruction directe ou les approches d'enseignement direct du langage décrites plus bas afin de favoriser l'apprentissage fonctionnel du langage dans des environnements naturels.

Une fois que l'environnement de l'interaction sociale est organisé, l'adulte peut utiliser des techniques d'apprentissage spécifiques pour susciter (délai et message de guidage verbal), modeler (vocalement ou gestuellement les réponses communicatives désirées) et

renforcer des tentatives de communication claires et intentionnelles dans le cadre des routines de jeux centrées sur l'enfant. Ces stratégies sont appelées « techniques d'enseignement prélinguistique dans le milieu » et sont utilisées pour aider les enfants qui ne parlent pas encore à faire la transition entre la communication préintentionnelle et intentionnelle, et entre la communication présymbolique et symbolique.

L'approche des *techniques d'enseignement dans le milieu* consiste en plusieurs techniques particulières d'enseignement dans le cadre des activités, des interactions et des routines sociales continues de l'enfant (le terme « milieu » signifie environnement). Deux de ces techniques s'appellent *procédures d'incitation* et *enseignement incident*. Les incitations consistent en des questions, des commandes ou des directives typiques effectuées par des adultes. En utilisant cette stratégie, un adulte initie l'épisode d'enseignement en posant une question qui demande une réponse spécifique (ou habileté ciblée) de la part de l'enfant (par exemple, une balle se trouve en haut d'une étagère et l'adulte dit « que veux-tu? »). Dans un épisode d'enseignement incident, l'adulte attend que l'enfant initie la communication (verbalement ou avec des gestes), et ensuite incite la réponse ciblée en demandant une réponse plus complexe à l'enfant (par exemple, l'enfant essaye d'attraper la balle et l'adulte dit « peux-tu dire balle? »). Les caractéristiques courantes de ces procédures sont :

- a) suivre l'initiative de l'enfant;
- b) organiser l'environnement (placer des jouets hors de portée) pour inciter l'enfant indirectement à la production ou en l'incitant directement avec des demandes plus explicites (par exemple en posant des questions comme « que veux-tu? » ou en demandant à l'enfant d'imiter (par exemple « peux-tu dire biscuit? »));
- c) les conséquences sociales naturelles (accéder à un jouet désiré grâce à l'assistance d'un adulte);
- d) cibler des habiletés de langage spécifiques (par exemple la combinaison précoce de mots comme sujet + action — « papa mange » ou action + objet — « lance balle »; le vocabulaire; les gestes pour demander ou commenter).

*L'interaction réceptive* signifie d'enseigner aux intervenants à être très réceptifs aux tentatives de communication de l'enfant en suivant ses initiatives, en attendant que l'enfant initie la communication, en répondant au centrage d'attention de l'enfant en commentant les actions ou les jouets qui l'intéressent et en modélisant le langage (nommer les objets, utiliser des expansions et des extensions).

*L'enseignement direct* est caractérisé par des incitatifs, du renforcement et du feedback immédiat sur des cibles grammaticales ou de vocabulaire dans le cadre de séances hautement structurées et préparées à l'avance. Les approches qui consistent en des extensions et l'enseignement direct sont particulièrement appropriées pour les enfants à risque ou pour ceux qui ont de légers retards du langage et de la parole. Une extension a lieu quand l'adulte élargit ou modifie l'énoncé d'un enfant en ajoutant de l'information syntaxique ou sémantique nouvelle.<sup>20</sup> L'extension peut aider les enfants à comparer et à distinguer les différences entre leur propre énoncé et celui de l'adulte, ce qui peut faciliter l'acquisition de nouvelles structures grammaticales ou sémantiques.<sup>12</sup>

### **Problèmes**

Nous avons fait des progrès importants en ce qui concerne l'identification des prédicteurs précoces du développement ultérieur du langage (par exemple babiller, montrer, donner et demander des objets à l'aide de gestes et de vocalisations, ainsi que la compréhension du vocabulaire),<sup>21</sup> et en matière de documentation sur les approches qui peuvent conduire à des améliorations de résultats dans ce domaine pour les jeunes enfants. Cependant, plusieurs défis subsistent. Un des principaux sera de transposer les résultats de la recherche dans la pratique quotidienne. Plus de 70 % des enfants âgés de trois à cinq ans pour lesquels on a identifié une déficience ont des retards et des troubles de la communication et du développement du langage,<sup>22</sup> et c'est aussi la raison la plus courante d'orientation vers de l'éducation spécialisée.<sup>23</sup> Il existe seulement quelques outils d'évaluation complets (par exemple les *Communication and Symbolic Behaviour Scales*)<sup>24</sup> pour mesurer les troubles ou les retards tôt dans le développement et les tests disponibles ne sont pas largement utilisés par les cliniciens.

Les troubles du langage qui commencent pendant la petite enfance peuvent avoir des répercussions en chaîne tout au long de la vie d'un enfant, ce qui peut affecter directement ou indirectement les opportunités sociales, les options de carrière et la qualité de vie générale d'un individu. Si l'on veut remédier à ces troubles plus tôt, il est nécessaire d'offrir une formation aux spécialistes du domaine de l'intervention précoce, aux parents et aux éducateurs de la petite enfance sur les façons de recourir aux styles d'interaction réceptive et sur les autres pratiques d'intervention efficace en matière d'intervention quotidienne précoce et de contextes familiaux.<sup>25,26</sup> Les preuves récentes qui démontrent que certaines techniques d'enseignement ne sont peut-être pas suffisantes pour garantir des résultats optimaux en matière de langage<sup>27,8</sup> mettent en lumière la nécessité de relever ce défi. Des approches variées peuvent être plus efficaces à différents moments du développement de l'enfant<sup>28</sup> et le contexte ou le type d'activité (par exemple la pâte à modeler, la lecture) peuvent fortement influencer le niveau de réceptivité de l'intervenant.<sup>29</sup> L'autre défi en matière de développement du langage est le manque de ressources et de soutien suffisant pour fournir à l'enfant des occasions quotidiennes d'interagir avec des adultes très réceptifs; et si nécessaire, de bénéficier d'approches supplémentaires de stimulation du langage (par exemple, l'instruction directe, les séances individuelles) de la part de spécialistes du domaine de l'intervention précoce formés adéquatement.

### **Contexte de la recherche**

Au cours des trente dernières années, de nombreuses études ont été effectuées afin de développer et d'examiner différents « blocs » de procédures ou de traitement visant à améliorer la communication et le développement du langage chez les enfants qui ont des déficiences intellectuelles et des troubles de développement. Le changement consistant à baser le traitement et les pratiques éducatives des jeunes enfants sur des preuves empiriques a eu plusieurs conséquences :

- un certain nombre de recensions exemplaires résumant les interventions en matière de parole et de langage pour les enfants souffrant de troubles du langage plus sévères associés à l'autisme (voir la référence 30);
- des tendances en recherche sur l'intervention (voir la référence 31);

- des pratiques fondées sur des données dans le domaine de l'intervention précoce et de l'éducation spécialisée pour les jeunes enfants (voir la référence 32).

La majorité de la recherche expérimentale qui documente l'efficacité des traitements visant l'amélioration du langage et les résultats sociaux se base sur des méthodes de recherche sur un seul sujet, qui impliquent de petits nombres d'enfants pendant une période limitée.

Bien que peu nombreuses, les données empiriques traitant de l'efficacité des procédures d'intervention recommandées en matière de langage émergent à la suite d'études d'interventions longitudinales descriptives, comparatives et à plus grande échelle qui (dans certains cas récents) utilisent des devis expérimentaux réels avec des attributions aléatoires de sujets à des conditions de traitement contrastées.<sup>33,28,8,34</sup> Cet impressionnant ensemble de recherches a fourni un cadre pour un modèle développemental pour favoriser la communication et le développement précoces du langage. Ce modèle développemental :

- 1) considère le taux et la qualité de l'intrant de langage qu'un enfant reçoit comme extrêmement important pour son développement optimal,
- 2) soutient l'utilisation de différentes approches à différentes étapes du développement d'un enfant en se basant sur la nature de l'objectif de l'intervention.<sup>27</sup>

Pour les jeunes enfants qui ont des troubles sociaux et de communication (par exemple, l'autisme), cela consisterait en une attention envers le style d'apprentissage et le caractère de l'enfant.

### **Questions clés pour la recherche**

- Quels effets différentiels les interventions recommandées en matière de communication ont-elles sur le développement du langage des jeunes enfants?
- Comment évaluer les programmes et les services?
- Comment transformer les récents résultats de recherche et les modèles développementaux d'intervention en matière de langage en pratique généralisée?

### **Récents résultats de recherche**

Les récents résultats de recherche suggèrent que si la longueur moyenne de l'énoncé (LME) d'un enfant est supérieure à 2,5, les approches d'interaction réceptive sont plus efficaces que l'enseignement dans le milieu; et que les stratégies d'enseignement dans le milieu sont plus efficaces pour les enfants dont la LME est inférieure à 2.<sup>35,28</sup> Les techniques dans le milieu peuvent être plus efficaces à ce moment du développement de l'enfant à cause des limites au plan de l'attention et de la mémoire, des habiletés qui sont nécessaires pour apprendre à partir d'approches d'interaction réceptives comme l'extension et les expansions. Pour les enfants qui ne parlent pas encore, les cibles d'intervention en langage devraient comprendre les habiletés de communication importantes qui se développent habituellement pendant la première année de vie et qui contribuent au développement ultérieur du langage réceptif et expressif.<sup>36,9,34</sup>

Dans la première et unique expérience aléatoire portant sur l'effet de deux interventions en communication prélinguistique, Yoder et Warren<sup>34</sup> ont rapporté que les enfants dont les mères étaient très réceptives et plus éduquées bénéficiaient davantage de l'enseignement prélinguistique dans le milieu. Les enfants dont les mères étaient moins réceptives et qui avaient un plus faible niveau d'éducation bénéficiaient davantage d'une intervention réceptive modifiée et en petit groupe dans lequel l'adulte suivait l'initiation de l'enfant et répondait à ses tentatives de communication, mais n'utilisait pas d'incitations à la communication ni d'imitation. La communication intentionnelle se produit quand un enfant utilise :

- a) une attention conjointe et coordonnée pour diriger l'attention de l'adulte vers un objet en utilisant des gestes ou des vocalises non conventionnelles, ou
- b) utilise des gestes ou des mots conventionnels pour communiquer (par exemple, formule une demande ou un commentaire à un adulte).

En ce qui concerne les enfants de la naissance à deux ans, ou ceux qui ne parlent pas encore (c'est-à-dire à un niveau prélinguistique), les recherches qui démontrent des améliorations de la communication intentionnelle ont des implications importantes pour ceux qui manifestent des retards évidents en matière d'habiletés importantes de communication précoce, et pour ceux à risque de retards ou de troubles de langage associés (par exemple) à la déficience intellectuelle.<sup>37,38</sup> Dans le cas des enfants qui souffrent de troubles envahissants du développement, l'impact des interventions efficaces dispensées avant l'âge de trois ans peut être plus significatif en ce qui a trait aux habiletés sociales, comportementales et de communication précoces que celui des interventions dispensées après l'âge de cinq ans.<sup>39</sup>

Maintenant que nous disposons de preuves solides sur les techniques d'intervention particulières qui peuvent améliorer l'acquisition du langage chez les jeunes enfants, comment s'assurer de la fidélité de ces approches de traitement dans les programmes d'interventions précoces et les programmes à domicile, et quels résultats mesurer pour évaluer l'efficacité du programme? Les chercheurs en intervention visant la communication et le langage pour les enfants ayant des troubles du développement ont commencé à insister sur l'importance de multiples indicateurs de résultats, qui non seulement évaluent les changements dans les habiletés ciblées isolées, mais qui sont aussi valables en matière écologique et qui traitent des perceptions et des préoccupations des intervenants et des utilisateurs.<sup>40,41,7</sup> Heureusement, une recension des tendances en recherche sur l'intervention au cours des 20 dernières années et effectuée par Dunlap et ses collègues suggère que davantage d'études s'intéressent désormais aux enfants de la naissance à cinq ans, les chercheurs passant plus de temps en éducation régulière et utilisant davantage de contextes sociaux typiques.<sup>31</sup> Ces auteurs ont aussi rapporté une augmentation des mesures de validation sociale, mais seulement récemment. La recherche future devrait faire des efforts concertés pour continuer dans cette voie :

- 1) en créant des outils d'évaluation supplémentaires pour identifier les enfants et les nourrissons qui ont des retards ou des troubles de langage, ou ceux qui sont à risque;
- 2) en recueillant des données dans des contextes multiples et avec des partenaires multiples de conversation et de jeu;

- 3) en mesurant les changements notables en matière de résultats pour les enfants et les adultes, et la relation entre les approches particulières et les caractéristiques de la famille et de l'enfant;
- 4) en évaluant et en répondant aux besoins des enseignants, des intervenants, des spécialistes du domaine de l'intervention précoce et des autres membres de l'équipe.

Puisqu'on insiste davantage sur le fait de baser les services d'intervention en matière de langage sur des pratiques soutenues de façon empirique et sur la définition de normes d'apprentissage précoce,<sup>42</sup> les chercheurs et les intervenants devront absolument collaborer pour transposer les résultats des recherches dans la pratique quotidienne. Ce changement nécessitera une approche transdisciplinaire et un effort plus concerté et déterminé de la part de tous les adultes qui s'investissent dans le développement de l'enfant. On peut utiliser les activités familiales identifiées, les routines des intervenants et les périodes de jeux à l'école pour évaluer le développement prélinguistique ou linguistique des enfants, ainsi que des interventions réceptives planifiées enchâssées dans ces environnements naturels. Les enfants peuvent aussi avoir besoin d'un enseignement direct pour atteindre des niveaux avancés ou plus élevés d'habiletés de langage (par exemple, des parties de discours comme les marqueurs de temps de verbe au passé ou les pluriels irréguliers, et des concepts de langage plus abstrait) grâce à des essais multiples, à des incitatifs et à du renforcement.

Pour développer des interventions efficaces fondées sur le modèle développemental des interventions en langage précoce, il faudra effectuer des recherches continues et examiner l'efficacité relative des différentes approches en matière d'intervention sur le langage, et entre les approches particulières et les caractéristiques individuelles de l'enfant. À cette fin, des scientifiques très spécialisés devront conduire des études longitudinales et comparatives bien conçues, avec des échantillons à distribution aléatoire et des échantillons témoins appariés.

### **Conclusions**

Un modèle développemental d'intervention en matière de communication et de langage a été proposé, basé sur les types particuliers d'intrants adultes qui sont les plus efficaces à différents moments du développement de l'enfant. Ce modèle suppose qu'il n'y a pas de stratégie ou de blocs de traitements isolés appropriés pour améliorer ou pour soutenir la large gamme d'habiletés dont les enfants ont besoin au fur et à mesure qu'ils passent de la communication prélinguistique à un développement linguistique plus sophistiqué et à la lecture. Il est probable qu'un continuum de stratégies d'intervention en langage soit nécessaire, comme de susciter des incitatifs à la production, des modèles et des intrants provenant d'adultes pour améliorer le vocabulaire précoce réceptif et expressif et les relations sémantiques entre deux à trois mots pour les jeunes enfants; et d'utiliser des techniques d'extension, d'interaction réceptive et d'enseignement direct pour faciliter l'acquisition de nouvelles formes sémantiques et syntaxiques pour les enfants qui ont des niveaux de langage plus élevés.

Ces approches pourraient être particulièrement efficaces pour les enfants qui ont des troubles développementaux et des retards et des troubles du langage lorsque leur environnement est très réceptif et lorsqu'ils sont entourés d'adultes (les parents, les éducateurs de la petite enfance, les spécialistes du domaine de l'intervention précoce) qui ont des styles d'interaction réceptive. Les futures recherches visant des analyses longitudinales comparatives de l'efficacité relative de différents traitements et entre (par exemple) un traitement particulier et les caractéristiques de l'enfant, les buts du traitement et le contexte d'instruction aideront à raffiner et à confirmer ce modèle de développement. Ces types de recherches peuvent conduire à la réalisation d'interventions optimales rentables dont l'intensité est suffisante pour affecter au maximum la trajectoire langagière, sociale et affective du développement de l'enfant.

### **Implications**

Il faut s'occuper des questions d'identification précoce et d'évaluations complètes, et fournir tôt des environnements très réceptifs en effectuant des changements dans les initiatives en matière de politique sociale. Si l'on veut développer et mettre en place des approches quotidiennes efficaces en matière de langage, faire des évaluations continues de l'impact sur le développement social et le bien-être affectif de l'enfant, il faudra s'engager à dispenser des programmes qui favorisent la prestation de services aux jeunes enfants (par exemple, la partie B et V des organisations financées par le fédéral et par les États américains) et l'approvisionnement de ressources importantes pour soutenir le travail de scientifiques très spécialisés. Par exemple, comme les besoins en traitement et en intensité augmentent pour les enfants de trois à cinq ans, des fonds supplémentaires devraient être disponibles pour les programmes d'intervention précoce de la partie B, afin de préparer les enfants à répondre aux exigences cognitives, linguistiques et sociales de l'école primaire et des années ultérieures. Étant donné le rôle important du développement social et du langage au cours de la vie, ainsi que le potentiel élevé pour la réussite de l'enfant et de la famille, le fait de traduire la recherche sur les interventions précoces en matière de langage en pratiques répandues constitue un but essentiel immédiat et atteignable.

**Pour en savoir plus sur ce thème, consultez les sections suivantes de l'Encyclopédie:**

- [Est-ce important?](#)
- [Que savons-nous?](#)
- [Que peut-on faire?](#)
- [Selon les experts](#)

### **RÉFÉRENCES**

1. Brinton B, Fujiki M. Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1993;24(4):194-198.

2. Redmond SM, Rice ML. Stability of behavioral ratings of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 2002;45(1):190-201.
3. Tomblin JB, Zhang XY, Buckwalter P, Catts H. The association of reading disability, behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 2000;41(4):473-482.
4. Kaiser AP, Hancock TB, Cai XS, Foster EM, Hester PP. Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms. *Behavioral Disorders* 2000;26(1):26-41.
5. Gertner BL. Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research* 1994;37(4):913-923.
6. Wetherby AM. Communicative profiles of preschool children with handicaps: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Research* 1989;54(2):148-158.
7. Woods JJ, Wetherby, AM. Early identification of and intervention for infants and toddlers who are at risk for autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 2003;34(3):180-193.
8. Yoder PJ, Warren SF. Maternal responsivity predicts the prelinguistic communication intervention that facilitates generalized intentional communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 1998;41(5):1207-1219.
9. Yoder P, Warren SF. Maternal responsivity mediates the relationship between prelinguistic intentional communication and later language. *Journal of Early Intervention* 1999;22(2):126-136.
10. Hart B, Risley TR. In vivo language intervention: unanticipated general effects. *Journal of Applied Behavior Analysis* 1980;13(3):407-432.
11. Warren SF, McQuarter RJ, Rogers-Warren AK. The effects of mands and models on the speech of unresponsive language-delayed preschool children. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 1984;49(1):43-52.
12. Nelson KE. Strategies for first language teaching. In: Rice ML, Schiefelbusch RL, eds. *The teachability of language*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub.; 1989:263-310.
13. Wilcox MJ, Shannon MS. Facilitating the transition from prelinguistic to linguistic communication. In: Wetherby AM, Warren SF, Reichle J, eds. *Transitions in prelinguistic communication*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub.; 1998:385-416.
14. Camarata SM, Nelson KE, Camarata MN. Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research* 1994;37(6):1414-1423.
15. Fey ME, Cleave PL, Long SH, Hughes DL. Two approaches to the facilitation of grammar in children with language impairment: An experimental evaluation. *Journal of Speech and Hearing Research* 1993;36(1):141-157.
16. Schiefelbusch RL, Lloyd LL. *Language perspectives: Acquisition, retardation, and intervention*. Baltimore, Md: University Park Press; 1974.

17. Warren SF, Yoder PJ, Leew SV. Promoting social-communicative development in infants and toddlers. In: Goldstein H, Kaczmarek LA, English K, eds. *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub.; 2002:121-149. *Communication and language intervention series*; vol. 10.
18. Snyder-McLean LK, Solomonson B, McLean J, Sack S. Structuring joint action routines: A strategy for facilitating communication and language development in the classroom. *Seminars in Speech and Language* 1984;5(3):213-228.
19. Cripe JW, Venn ML. Family-guided routines for early intervention services. *Young Exceptional Children* 1997;1(1):18-26.
20. Warren SF, Walker D. Fostering early communication and language development. In: Teti DM, ed. *Handbook of research methods in developmental psychology*. Malden, Mass: Blackwell Publishers; 2005:249-270.
21. McCatheren RB, Warren SF, Yoder PJ. Prelinguistic predictors of later language development. In: Cole KN, Dale PS, Thal DJ, eds. *Assessment of communication and language*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub.; 1996:57-75. *Communication and language intervention series*; vol 6.
22. Wetherby AM, Prizant BM. Profiling young children's communicative competence. In: Warren SF, Reichle JE, eds. *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub.; 1992:217-253. *Communication and language intervention series*; vol. 1.
23. Casby MW. National data concerning communication disorders and special education. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 1989;20(1):22-30.
24. Wetherby AM, Prizant BM. *Communication and Symbolic Behavior Scales*. Chicago, Ill: Applied Symbolix; 1993.
25. Warren SF. The future of early communication and language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education* 2000;20(1):33-37.
26. Wolery M, Bailey DB. Early childhood special education research. *Journal of Early Intervention* 2002;25(2):88-99.
27. Warren SF, Yoder PJ. Emerging model of communication and language intervention. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 1997;3(4):358-362.
28. Yoder PJ, Kaiser AP, Goldstein H, Alper C, Moussetis L, Kaczmarek L, Fischer R. An exploratory comparison of milieu teaching and responsive interaction in classroom applications. *Journal of Early Intervention* 1995;19(3):218-242.
29. Girolametto L, Weitzman E. Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 2002;33(4):268-281.
30. Goldstein H. Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2002;32(5):373-396.
31. Dunlap G, Clarke S, Steiner M. Intervention research in behavioral and developmental disabilities. *Journal of Positive Behavioral Interventions* 1999;1(3):170-180.

32. Odom SL, Strain PS. Evidence-based practice in early intervention/early childhood special education: Single-subject design research. *Journal of Early Intervention* 2002;25(2):151-160.
33. Schwartz IS, Carta JJ, Grant S. Examining the use of recommended language intervention practices in early childhood special education classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education* 1996;16(2):251-272.
34. Yoder PJ, Warren SF. Relative treatment effects of two prelinguistic communication interventions on language development in toddlers with developmental delays vary by maternal characteristics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 2001;44(1):224-237.
35. Kaiser AP, Yoder PJ, Keetz A. Evaluating milieu teaching. In: Warren SF, Reichle JE, eds. *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore: P.H. Brookes Pub.; 1992:9-47. *Communication and language intervention series*, vol. 1.
36. Mundy P, Sigman M, Kasari C. A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 1990;20(1):115-128.
37. Warren SF, Yoder PJ, Gazdag GE, Kim KG, Jones HA. Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech and Hearing Research* 1993;36(1):83-97.
38. Yoder PJ, Kaiser AP, Alpert C, Fischer R. Following the child's lead when teaching nouns to preschoolers with mental retardation. *Journal of Speech and Hearing Research* 1993;36(1):158-167.
39. McGee GG, Morrier M J, Daly T. An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 1999;24(3):133-146.
40. National Research Council, Committee on educational interventions for children with autism. *Educating children with autism*. Washington, DC; National Academies Press; 2001.
41. Schwartz IS. Standing on the shoulders of giants: Looking ahead to facilitating membership and relationships for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 2000;20(2):123-128.
42. Scott-Little C, Kagan SL, Frelow VS. Creating the conditions for success with early learning standards: Results from a national study of state-level standards for children's learning prior to kindergarten. *Early Childhood Research and Practice* 2003;5(2). Disponible sur le site: <http://ecrp.uiuc.edu/v5n2/little.html>. Page consultée le 24 novembre 2004.

Pour citer ce document :

Thiemann K, Warren SF. Programmes qui favorisent le développement du langage chez les jeunes enfants. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2004:1-11. Disponible sur le site: <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Thiemann-WarrenFRxp.pdf>. Page consultée le [insérer la date].

Copyright © 2004