

MÉMOIRE

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

Manon Barthélémy

qui sera soutenu publiquement en juin 2021

**Apports de la lecture dialogue chez l'enfant
porteur de déficience intellectuelle
Quels effets sur le lexique et la morphosyntaxe ? Quel impact
de la déficience sur les capacités langagières ?**

MÉMOIRE dirigé par

Bruno FACON, Professeur des universités, Laboratoire SCALab, Université de Lille, Lille
Amélie REMY-NERIS, Orthophoniste, Doctorante en psychologie au laboratoire SCALab,
Université de Lille, Lille.

Lille – 2021

Remerciements

Je tiens en premier lieu à remercier Amélie Rémy-Néris et Bruno Facon ainsi que Lucie Macchi pour leurs conseils, leurs savoirs, leurs messages d'encouragement et leur disponibilité qui ont permis l'élaboration et l'écriture de ce mémoire.

Je remercie également grandement les orthophonistes des Instituts Médico-Educatifs dans lesquels je suis intervenue, Emilie Chazalnoel et Emma Pourtau qui se sont toujours rendues disponibles, tout comme leurs collègues. Bien sûr, merci aux enfants qui m'ont permis de développer mes capacités d'adaptation et avec qui c'était un plaisir d'être en relation duelle.

Ces années d'étude n'auraient pas été aussi agréables sans la présence de ma maman, de ma famille qui s'est agrandie au fil du temps. Je remercie mes amis de longue date, qui sont toujours là malgré la distance kilométrique et la fraîcheur du Nord. Charlotte, je ne te remercierai jamais assez pour le temps passé sur la mise en page. Merci à tout le groupe lillois, qui m'a permis de relâcher la pression aux moments opportuns, avec qui j'ai tissé des liens d'amitié qui, je l'espère, se poursuivront au moment de notre vie professionnelle.

J'adresse un remerciement particulier à mes colocataires, Anaïs et Margaux, qui auront supporté mes mauvais et surtout bons côtés, et qui auront enrichi mon année de randonnées, soleil, savoirs et partages.

J'adresse enfin une pensée à mon papa, parti trop tôt pour avoir de longues discussions sur le beau métier qu'est l'orthophonie.

Résumé et Mots-clés

La lecture dialogue, méthode d'éducation langagière basée sur la lecture d'albums, a déjà prouvé son efficacité sur le langage de jeunes enfants, issus de populations variées. Cette méthode permet de rendre l'enfant acteur dans le récit, en lui posant diverses questions. Des reformulations, expansions sémantiques et extensions syntaxiques sont réalisées sur les productions de l'enfant. Cette méthode pourrait-elle être efficace chez des enfants déficients intellectuels, chez qui les compétences lexicales et morphosyntaxiques sont toujours altérées ? Nous avons étudié les caractéristiques de ces altérations chez les enfants de notre échantillon, en lien avec leur retard intellectuel. Nous avons également cherché à décrire leurs progrès dans les deux domaines.

Vingt-deux enfants déficients intellectuels âgés de cinq à douze ans ont été recrutés dans des Instituts Médico-Éducatifs et ont bénéficié de séances de lecture dialogue. Deux groupes d'enfants ont été créés, l'un entraîné en lexique et l'autre en morphosyntaxe avec, pour chaque groupe, neuf albums spécialement adaptés. Tous les participants ont réalisé un prétest et post-test pour objectiver des améliorations.

Les enfants de chaque groupe ont progressé de manière significative sur le domaine entraîné, en réception et en expression. La lecture dialogue semble donc être efficace pour augmenter les compétences lexicales et morphosyntaxiques d'enfants déficients intellectuels. La corrélation entre compétences langagières et déficience intellectuelle a également été calculée au moment du prétest. Même si aucune corrélation significative sur le plan statistique n'a pu être prouvée, le lien entre déficience intellectuelle et compétences réceptives en lexique et en morphosyntaxe semble se dessiner.

Mots clés : lecture dialogue, déficience intellectuelle, lexique, morphosyntaxe.

Dialogic reading, a method of language education based on the reading of albums has already proven his effectiveness on the language of young children from various populations. This method allows to make the child an actor in the story by asking questions. Reformulations, semantic expansions and syntactic extensions are carried out on the child's productions. Could this method be effective with intellectually disable children whose lexical and morphosyntactic skills are always impaired ? We studied the characteristics of these alterations in the children in our sample, in relation to their intellectual delay. We also sought to describe their progress in both areas.

Twenty-two intellectually disabled children aged between five to twelve were recruited from medical-educational institutes and were given dialogic reading sessions. Two groups of children were created, one trained in lexicon and the other in morphosyntax, with nine specially adapted albums for each group. All participants completed a pre-test and post-test to objectivize improvements.

The children in each group made significant progress in the trained domain, in reception and expression. Thus, dialogic reading appears to be effective in increasing the lexical and morphosyntactic skills of children with intellectual disabilities. The correlation between language skills and intellectual disability was also calculated at the time of the pre-test. Although no statistically significant correlation could be proven, the link between intellectual disability and receptive lexical and morphosyntactic skills seems to be emerging.

Keywords : dialogic reading, intellectual disability, vocabulary, morphosyntax

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	2
1. Développement langagier : lexique et morphosyntaxe.....	2
1.1. Développement langagier chez l'enfant tout-venant.....	2
1.1.1. Facteurs influençant l'acquisition du langage.....	2
1.1.2. Développement du lexique.....	2
1.1.3. Développement de la morphosyntaxe (MS).....	3
1.2. Développement langagier chez l'enfant déficient intellectuel.....	3
1.2.1. La déficience intellectuelle : définition et diagnostic.....	3
1.2.2. Développement du langage : lexique et morphosyntaxe.....	3
2. La lecture dialogue (LD).....	5
2.1. Définition et principes.....	5
2.2. Apports de la Lecture dialogue chez l'enfant tout-venant.....	5
2.3. Apports de la Lecture Dialogue chez l'enfant déficient intellectuel.....	6
Problématique, buts et hypothèses.....	7
Proposition de méthodologie.....	7
1. Population de l'étude	7
1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion.....	7
1.2. Recrutement et consentements.....	8
2. Matériel.....	8
2.1. Épreuves standardisées de capacités cognitives.....	8
2.2. Épreuves de langage oral.....	8
2.2.1. Évaluation du lexique.....	9
2.2.2. Évaluation de la morphosyntaxe.....	9
2.3. Questionnaires : pragmatique et troubles du comportement.....	9
2.4. Matériel utilisé lors des séances : livres d'histoires illustrées.....	9
3. Procédure.....	10
3.1. Déroulement de l'expérimentation.....	10
3.1.1. Prétest.....	10
3.1.2. Entraînement : Séances de lecture dialogue.....	10
3.1.3. Post-test.....	10
3.1.4. Contexte sanitaire lié à l'épidémie de COVID-19.....	10
3.2. Recueil des données et traitement des données.....	11
Résultats.....	12
1. Adaptations du protocole et épidémie de COVID-19.....	12
2. Résultats à l'épreuve spécifique de lexique en réception.....	12
3. Résultats à l'épreuve spécifique de lexique en production.....	14
4. Résultats à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception.....	15
5. Résultats à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production.....	17
6. Corrélations entre DI et compétences langagières.....	18
Discussion.....	19
1. Confrontation des résultats à nos hypothèses.....	19
1.1. Effets de la lecture dialogue sur les compétences langagières des enfants aux épreuves spécifiques de lexique.....	19
1.2. Effets de la lecture dialogue sur les compétences langagières des enfants aux épreuves spécifiques de morphosyntaxe.....	20
2. Liens entre DI et compétences langagières.....	21
3. Limites de l'étude.....	23

4. Apports à la pratique orthophonique.....	24
Conclusion.....	25
Bibliographie.....	26
Annexes.....	31

Introduction

Aujourd'hui, dix à vingt personnes sur mille seraient déficientes intellectuelles en France (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, 2016). Les capacités langagières des enfants déficients intellectuels (DI) sont inférieures à celles d'enfants typiques de même âge chronologique. Une limitation est observée dans plusieurs domaines langagiers. Les compétences morphosyntaxiques, correspondant à la création d'énoncés et à l'utilisation des règles de grammaire, sont affectées et se développent difficilement. Les compétences lexicales, c'est-à-dire le stock de mots connus et produits, le sont aussi. Bien que le lexique soit déficitaire chez les enfants déficients intellectuels, il est considéré comme un domaine langagier relativement préservé en comparaison avec d'autres compétences langagières comme la morphosyntaxe (Facon et al., 1993). De manière générale, l'expression est plus altérée que la compréhension chez ces enfants (INSERM, 2016). Face à ces difficultés langagières et pour développer au maximum leurs capacités futures, la prise en charge orthophonique semble indispensable. Cependant, la présence d'orthophonistes dans les établissements spécialisés accueillant des enfants avec déficience intellectuelle (DI) est loin d'être satisfaisante (Makdessi & Mordier, 2010). La prise en charge de la parole et du langage des enfants DI repose sur plusieurs moyens comme l'entraînement de praxies bucco-faciales (Clark, 2003), la reformulation de leurs productions par les parents (Rondall, 2011), l'éducation par le milieu (Kaiser, 1993). Une méthode d'éducation langagière développée dans les années 1980, la lecture dialogue (LD), est peu étudiée avec les enfants DI, malgré ses nombreux principes communs avec les méthodes de prise en charge déjà existantes.

Grâce à l'étude présentée ci-dessous, nous souhaitons examiner si les améliorations langagières constatées chez des enfants d'âge préscolaire grâce à la lecture dialogue peuvent être répliquées chez des enfants DI. Des progrès seront-ils observés en lexique ou en morphosyntaxe suite aux séances de LD et en fonction du domaine entraîné ? Retrouverons nous un impact de la déficience intellectuelle sur les compétences langagières de ces enfants ? Ce même impact sera-t-il plus important sur la morphosyntaxe que sur le lexique, comme évoqué dans la littérature ?

Pour cette étude, deux groupes d'enfants déficients intellectuels ont été créés de manière aléatoire, permettant un équilibre statistique sur les variables suivantes : sexe, âge chronologique, niveau d'efficiency intellectuelle, niveau socio-économique de la famille, compétences langagières, suivi orthophonique, capacités pragmatiques et ampleur des troubles du comportement (cf. Annexe A1). Chaque enfant a bénéficié de séances de lecture dialogue dispensées de manière individuelle et réparties sur plusieurs semaines. Chaque groupe a fait l'objet d'un entraînement langagier spécifique. Le premier groupe a bénéficié de séances centrées sur le lexique (GrVOC), le second sur la morphosyntaxe (GrSYN). À la fin des séances de LD, nous avons comparé les performances langagières obtenues aux épreuves dispensées au prétest et post-test de chaque groupe afin de mettre en évidence une amélioration.

La première partie de ce mémoire sera consacrée au développement lexical et morphosyntaxique de l'enfant tout-venant, puis de l'enfant avec une DI. Nous nous intéresserons ensuite à la lecture dialogue et présenterons ses principes de base, puis ses effets sur le développement langagier des enfants d'âge préscolaire. La méthodologie adoptée pour la présente étude sera décrite, suivie des résultats que nous discuterons par la suite.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Développement langagier : lexique et morphosyntaxe

Nous allons ici nous intéresser tout d'abord au développement langagier de l'enfant au développement typique, en s'attardant sur le lexique et la morphosyntaxe. Ensuite, nous ferons un parallèle avec l'enfant déficient intellectuel, chez qui le développement langagier est toujours altéré.

1.1. Développement langagier chez l'enfant tout-venant

1.1.1. Facteurs influençant l'acquisition du langage

L'acquisition du langage dépend de plusieurs facteurs. L'appareil auditif doit être fonctionnel pour une bonne discrimination des sons de la langue. L'anatomie et la physiologie de tous les organes liés à la parole doivent être efficaces (INSERM, 2016). La maturation d'aires corticales est également indispensable, surtout au niveau de l'hémisphère gauche (Nespoulous, 2012). Le cervelet est aussi impliqué dans l'acquisition langagière (Murdoch, 2010). En lien avec le développement de la maturation cérébrale, une période sensible est observée. Elle correspond à une fenêtre développementale où l'apprentissage du langage oral serait facilité, surtout pour la phonologie et la syntaxe (Werker & Tees, 2005).

Pour l'acquisition du langage de l'enfant, l'environnement joue un rôle majeur. Si le discours qui lui est adressé doit être précoce, il doit aussi être de qualité suffisante. On parle de langage modulé, lequel correspond typiquement au langage utilisé par les parents avec leur enfant (Rondal, 1983). Cette modulation du langage s'illustre par de nombreuses adaptations au niveau du débit, de la hauteur, de la richesse du vocabulaire et de la complexité de la syntaxe. C'est grâce à ces apports de grande qualité que l'enfant peut construire son langage. Le niveau économique et social de la famille joue aussi un rôle dans le développement du langage oral. Moins le milieu socio-économique est favorisé, moins les capacités de communication verbales sont développées (Hoff, 2013). Enfin, le développement cognitif influence grandement les acquisitions linguistiques. Nous développerons ce point dans la partie consacrée au langage de l'enfant déficient intellectuel.

1.1.2. Développement du lexique

Les vocalises, qui se transforment peu à peu en babillage, constituent les premières productions de l'enfant. Elles n'ont pas forcément de valeur de communication. Avec l'évolution de la discrimination auditive, l'enfant effectue des productions se rapprochant peu à peu des mots de sa langue. Ce passage entre babillage et mots marque l'entrée dans le système linguistique (Bassano, 2000). Les premiers concepts symboliques acquis par l'enfant se basent sur son environnement quotidien (Honig, 2007). Le développement du lexique est un processus constant, progressant tout au long de la vie. Ainsi, l'acquisition du lexique est moins soumise à la notion de période sensible que la phonologie et la syntaxe (Bailey et al., 2001). Une période d'explosion lexicale est décrite au cours des deuxième et troisième années de vie lors de laquelle le vocabulaire s'accroît grandement et rapidement. En dépit de cette explosion du lexique actif, l'enfant comprend plus de mots qu'il n'en produit (Bassano, 2000). Cependant, comme pour toutes les acquisitions, une variabilité importante est observée entre enfants en ce qui concerne l'acquisition du lexique, sans qu'une pathologie particulière soit en cause (Morgenstern & Parisse, 2012). La notion d'explosion lexicale est également contestée par certains auteurs (INSERM, 2016).

1.1.3. Développement de la morphosyntaxe (MS)

Des mots isolés, produits très tôt par les enfants, constituent les premières productions auxquelles on attribue une valeur morphosyntaxique grâce au contexte de production. On les nomme les holophrases (INSERM, 2016). Vers l'âge de deux ans, nous observons les premières constructions syntaxiques qui prennent l'aspect de combinaisons de deux mots. À cet âge, leur style est qualifié de télégraphique : les enfants juxtaposent des mots appartenant à leur stock lexical sans utiliser de mots grammaticaux (Honig, 2007). Par contre, à deux ans, les enfants sont déjà sensibles aux violations des règles de grammaire en réception (Honig, 2001). Cette constatation reprend l'idée que la compréhension précède la production chez de jeunes enfants ayant un style télégraphique en production (Petretic & Tweney, 1977). Entre dix-huit mois et cinq ans, la longueur moyenne des énoncés, exprimée en nombre de morphèmes, augmente de manière régulière (Miller & Chapman, 1981). Pendant cette même période, les énoncés se complexifient de manière progressive avec l'apparition d'articles, de pronoms, d'adjectifs, de propositions coordonnées (Maillart et al., 2012). De manière générale, après quatre ans, un enfant au développement typique a acquis l'essentiel de la grammaire de sa langue et peut comprendre des relations complexes exprimées dans des phrases (Parisse & Maillart, 2004). Néanmoins, certaines structures élaborées sont acquises plus tardivement. En contexte naturel, tout cet apprentissage de l'organisation morphosyntaxique de la langue maternelle se fait de manière implicite (Rondal, 2018).

1.2. Développement langagier chez l'enfant déficient intellectuel

Intéressons-nous maintenant à la définition de la déficience intellectuelle et à l'impact qu'elle a sur le développement du langage, notamment sur les domaines du lexique et de la morphosyntaxe.

1.2.1. La déficience intellectuelle : définition et diagnostic

La DI est définie comme une limitation des capacités de fonctionnement social, d'apprentissage des connaissances et de compréhension de situations. Cette limitation apparaît avant l'âge adulte. Elle impacte la communication, la scolarité, l'autonomie, la vie sociale et l'insertion professionnelle (INSERM, 2016).

Le diagnostic repose sur des critères émanant des classifications internationales comme celle du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders fifth edition (DSM-V) ou de l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Le Quotient Intellectuel (QI) est la mesure de référence pour diagnostiquer une déficience intellectuelle. Il est mesuré par des psychologues à l'aide de tests spécifiques. Le QI moyen de la population s'élève à 100. En cas de QI inférieur à 70, un diagnostic de déficience peut être posé. Plus un QI est bas, plus la déficience est importante. Plusieurs degrés de déficience sont définis sur la base du QI. La déficience intellectuelle peut avoir des étiologies variées : génétiques, traumatiques, infectieuses, psychosociales ou toxiques (INSERM, 2016).

1.2.2. Développement du langage : lexique et morphosyntaxe

Quelles que soient l'étiologie et la sévérité de la déficience, les compétences langagières sont toujours affectées. L'expression est plus altérée que la compréhension (INSERM, 2016). Le bain de langage adressé à l'enfant peut aussi subir les conséquences de la DI : il peut être en moins grande quantité et de moins bonne qualité (Facon, 2005). Ainsi, le lexique et la morphosyntaxe des enfants déficients intellectuels sont impactés. Même si les études récentes portent sur une étiologie

précise de DI, nous tenterons de faire ressortir les éléments principaux caractérisant les compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants déficients intellectuels.

En ce qui concerne le lexique, une même progression est observée chez les enfants trisomiques et ceux présentant un trouble développemental du langage. Les étapes du développement lexical sont les mêmes que chez les enfants typiques, mais décalées dans le temps. La compréhension de mots précède toujours leur production (INSERM, 2016). Les premiers mots apparaissent plus tard que les enfants tout-venant, en lien avec leur vie quotidienne (Polisenska & Kapalkova, 2014). L'écart de la taille du vocabulaire entre enfants trisomiques et enfants typiques se creuse avec l'avancée de l'âge (Berglund et al., 2001).

Selon ces mêmes auteurs, les capacités morphosyntaxiques des enfants trisomiques se développent selon les mêmes séquences que celles observées chez les enfants typiques, mais avec un décalage dans le temps. Néanmoins, alors que le lexique des enfants déficients s'accroît à l'adolescence et à l'âge adulte, la longueur moyenne des productions verbales et la complexité syntaxique des énoncés stagneraient à l'âge chronologique de huit ans. Ces compétences morphosyntaxiques correspondent à un niveau d'enfants typiques de trois voire quatre ans (Fowler et al., 1994). Ces résultats ne semblent pas évoluer avec l'âge (Perovic, 2006). Les acquisitions morphosyntaxiques en production semblent très faibles à partir de l'adolescence : ces résultats confirment l'idée d'une période sensible de développement de la morphosyntaxe se terminant vers douze-quatorze ans (Rondal & Comblain, 1996). La compréhension morphosyntaxique des personnes trisomiques diminuerait même à la fin de l'adolescence (Chapman et al., 2002). Ces résultats sont nuancés par d'autres auteurs qui ont étudié le lexique et les capacités morphosyntaxiques sur le plan réceptif d'enfants présentant un syndrome de Down (Facon & Magis, 2019). Ces mêmes auteurs affirment tout de même que le développement langagier de ces enfants déficients intellectuels est une faiblesse, en pointant du doigt le domaine morphosyntaxique. Les capacités grammaticales des personnes déficientes restent toujours en deçà de leurs capacités en vocabulaire (Berglund et al., 2001).

On retrouve cette distinction entre les capacités lexicales et morphosyntaxiques dans d'autres syndromes génétiques à l'origine d'une déficience intellectuelle. Le vocabulaire, en particulier sur son versant réceptif, est un point fort du langage des enfants avec un syndrome de Williams (Mervis & Velleman, 2012). Le lexique actif et passif est également décrit comme une force chez les enfants porteurs du Syndrome de l'X fragile (Rice et al., 2005), tandis que les compétences morphosyntaxiques constituent à nouveau une faiblesse (Abbeduto et al., 2007). Chez les enfants porteurs d'un Syndrome d'Alcoolisation Fœtale, toutes les composantes langagières sont touchées, en particulier la MS en réception (Kodituwakku, 2009). En résumé, si la DI impacte négativement les capacités langagières, le déficit morphosyntaxique est toujours retrouvé et s'avère souvent plus prononcé que les difficultés lexicales.

Cependant, la relation entre cognition et langage n'est pas à sens unique : le langage a un impact en retour sur la cognition (Hoff, 2014). Ainsi, il est indispensable d'inclure l'éducation au langage dans l'accompagnement des enfants déficients intellectuels. La description d'une méthode d'éducation langagière nommée Lecture Dialogue est présentée ci-après.

2. La lecture dialogue (LD)

Dans cette partie, la méthode de lecture dialogue sera présentée avec ses différents principes. Nous présenterons ensuite les apports qu'elle permet sur les compétences langagières de jeunes enfants. Enfin, nous constaterons que les études menées sur cette méthode chez les enfants déficients intellectuels sont très faibles.

2.1. Définition et principes

La méthode de lecture dialogue est aussi nommée lecture interactive, conjointe ou partagée. Elle a pour objectif de développer le langage chez les jeunes enfants. La LD se base sur le support d'un ou plusieurs livres d'images et sur les interactions verbales adultes-enfants. Cette technique est décrite pour la première fois par Whitehurst et al. (1988). Elle est utilisée par les parents et les professionnels travaillant avec les enfants. Même si la fréquence des lectures est primordiale pour le développement langagier, la nature des échanges entre adultes et enfants sur le livre imagé l'est plus encore (Vander et al., 2009). En LD, l'enfant est incité au fur et à mesure des lectures à devenir narrateur. L'adulte est encouragé à échanger avec l'enfant, à lui poser des questions ouvertes de rappel, de complétion, de lieu, de conséquence, tout en se plaçant dans sa zone proximale de développement (Grygas Coogle et al., 2018).

Des principes plus précis sont décrits, et doivent être enseignés aux parents et à toute personne voulant mettre en œuvre cette méthode (Whitehurst et al., 1988). Pour les enfants de tout âge, un principe de base est le plaisir inhérent à l'activité de lecture dialogue, fondamental pour favoriser l'apprentissage. Pour les plus jeunes enfants de deux-trois ans, les lecteurs doivent s'appuyer sur les illustrations du livre et poser des questions sur la situation (*ex. Qu'est-ce qu'il mange ?*). Si l'enfant sait répondre, alors l'adulte doit poser d'autres questions pour amener l'enfant à s'exprimer davantage (*ex. si la réponse à la question précédente était miel : sais-tu quels petits animaux fabriquent le miel ?*). Il est nécessaire de passer par la répétition des productions de l'enfant et de l'encourager à participer à l'échange. En ce sens, il est nécessaire de tenir compte de ses intérêts : il n'est pas impératif de suivre le script du livre de manière précise si l'enfant souhaite approfondir les échanges sur l'une des pages. Enfin, il faut aider l'enfant lorsqu'il ne sait pas répondre à une question, en lui donnant la solution et en lui demandant de répéter le modèle proposé par l'adulte.

Dans un deuxième temps, une progression peut être appliquée en posant des questions ouvertes à l'enfant, en lui demandant de comprendre des inférences, compétence importante pour une compréhension future en lecture (Caccamise & Snyder, 2005). Ensuite, les parents peuvent enrichir la production de l'enfant d'une expansion sémantique ou d'une extension syntaxique. Ces dernières sont très importantes dans l'échange avec l'enfant. Cela lui permet de s'autocorriger et d'enrichir son langage (Camarata & Nelson, 2006). Pour les enfants de quatre à cinq ans, des questions plus complexes peuvent être posées, en utilisant des formes passives par exemple. On peut aussi questionner l'enfant sur des aspects déjà évoqués dans le livre (*ex. te souviens-tu du premier animal présent dans l'histoire ?*). Les parents doivent corriger les productions erronées de l'enfant en faisant preuve de bienveillance.

2.2. Apports de la Lecture dialogue chez l'enfant tout-venant

Beaucoup d'études portent sur l'apport de la LD chez des enfants typiques d'âge préscolaire. Des résultats bénéfiques ont été mis en évidence en ce qui concerne les compétences linguistiques d'enfants issus de familles de classe moyenne (Whitehurst et al., 1994) et sur les capacités futures en littératie de jeunes enfants (Stevenson & Fredman, 1990). Nous nous intéresserons ici plus précisément aux apports de la lecture partagée sur le vocabulaire et la morphosyntaxe.

Lire des livres aux jeunes enfants a déjà démontré son efficacité en ce qui concerne l'augmentation du stock lexical. Les enfants ayant une position active pendant une lecture d'histoires (interactions, dénomination des images du livre) obtiennent de meilleurs résultats en compréhension et en production de mots que les enfants passifs pendant cette même lecture (Sénéchal et al., 1995). La méta-analyse plus récente de Mol et al. (2008) confirme ce constat. Elle démontre que les enfants bénéficiant de séances de LD augmentent de manière plus importante leur lexique actif que les enfants profitant de lectures de livres sans interaction. En effet, la LD demande une participation active de la part de l'enfant, avec beaucoup de répétitions des formes verbales présentées, expliquant l'augmentation du lexique en production. Le lexique en réception peut également être amélioré grâce à la lecture partagée, surtout pour les enfants ayant un niveau faible au prétest (Korat et al., 2013). Ces études confirment les résultats d'une des premières recherches étudiant l'apport de la LD sur le vocabulaire (Whitehurst et al., 1998).

Les recherches sur l'apport de la LD en morphosyntaxe sont bien moins nombreuses. Ce manque d'études illustre un débat sur les déterminants de l'acquisition de la MS. Certains auteurs défendent l'origine innée des compétences morphosyntaxiques (Plomin et al., 1997). Dans ce cadre, proposer un input morphosyntaxique accru pour faire progresser les enfants est considéré comme peu pertinent. Néanmoins, des études prouvent que des variations d'inputs linguistiques adressés aux enfants peuvent accroître la longueur moyenne de leurs énoncés (Huttenlocher et al., 2002). Un faisceau d'éléments amène à penser que la lecture dialogue pourrait être efficace pour l'accroissement des compétences morphosyntaxiques. La production, mais surtout la compréhension d'une forme syntaxique ciblée, peuvent être améliorées grâce à une lecture d'histoires simples, sans interaction (Vasilyeva & Huttenlocher, 2006). Par ailleurs, la reformulation des productions de l'enfant a démontré son intérêt dans l'acquisition précoce de certaines formes syntaxiques (Pemberton & Watkins, 1987). Enfin, une comparaison d'études effectuées par l'US Department of Education (2007) a révélé l'impact positif de l'utilisation de la LD sur la longueur moyenne des énoncés d'enfants de trois à cinq ans. Une question se pose néanmoins. Ces différentes preuves relatives à l'influence favorable de la lecture dialogue sur les acquisitions lexicales et morphosyntaxiques des enfants tout-venant sont-elles valables chez les enfants déficients intellectuels ?

2.3. Apports de la Lecture Dialogue chez l'enfant déficient intellectuel

Même s'il existe peu d'études utilisant la LD comme méthode d'éducation langagière chez les enfants déficients intellectuels, plusieurs principes retrouvés dans celle-ci ont déjà prouvé leur intérêt dans le développement langagier de ces derniers. La LD est une technique naturelle, nécessitant peu de matériel et ne demandant pas à l'enfant un apprentissage formel. La répétition, l'expansion sémantique, les retours sur les productions de l'enfant de la part d'un parent ou d'un thérapeute ont permis d'augmenter significativement les compétences linguistiques d'enfants trisomiques (Vilaseca & Del Rio, 2004). Le support du livre illustré est intéressant pour

l'acquisition et l'amélioration du langage, notamment pour effectuer des extensions et expansions sur la production de l'enfant (Canut et al., 2018).

Peu de recherches scientifiques ont utilisé la lecture dialogue avec des enfants déficients intellectuels. Néanmoins, elle semble être potentiellement utile pour améliorer les compétences langagières de cette population, si elle est utilisée fréquemment sur la base des principes décrits par Whitehurst et al. (1988) et si elle fait l'objet d'un travail au long cours (INSERM, 2016).

Problématique, buts et hypothèses

La prise en charge du langage chez les enfants déficients intellectuels est primordiale. Elle a pour but de leur faire atteindre un niveau langagier suffisant permettant d'accroître leur autonomie et de développer des conditions favorables à leur vie sociale et professionnelle future. Leurs capacités langagières sont en deçà de celles des enfants typiques de même âge chronologique. La compréhension est souvent meilleure que l'expression et la morphosyntaxe est régulièrement plus atteinte que le lexique. Or, la lecture dialogue est une méthode d'éducation langagière qui donne des résultats positifs au niveau lexical et morphosyntaxique chez les enfants tout-venant d'âge préscolaire sur les versants réceptif et expressif.

L'étude dans laquelle s'inscrit ce mémoire a pour but d'étudier les effets de la lecture dialogue sur la morphosyntaxe et le lexique d'enfants déficients intellectuels. Son objectif est ainsi de valider scientifiquement l'utilisation de cette méthode auprès de ces enfants afin qu'elle puisse être intégrée à la palette des techniques d'intervention dont disposent les thérapeutes.

Ce mémoire s'intéresse aux effets de la lecture dialogue sur les performances en lexique et en morphosyntaxe des enfants dans chaque groupe entraîné. Une description des progrès individuels sera faite pour chaque épreuve. Afin d'observer si les enfants de notre échantillon possèdent les mêmes caractéristiques que celles décrites dans la littérature, la corrélation entre les performances en lexique, morphosyntaxe et la déficience intellectuelle avant l'entraînement sera calculée.

Nos hypothèses sont les suivantes :

- Grâce aux séances de lecture dialogue, les compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants déficients intellectuels s'amélioreront en fonction de leur groupe d'entraînement.
- Une corrélation sera retrouvée entre le degré de déficience intellectuelle et les compétences lexicales et morphosyntaxiques. Les corrélations avec les mesures de morphosyntaxe seront plus importantes.

Proposition de méthodologie

1. Population de l'étude

Cette étude a été menée auprès de vingt-deux enfants, âgés de cinq à douze ans, présentant une déficience intellectuelle et accueillis dans des Instituts Médico-Éducatifs (IME). Ces instituts médico-sociaux sont répartis dans quatre régions de France : Hauts-France, Île de France, Occitanie et Nouvelle Aquitaine.

1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Les compétences verbales et non verbales des enfants de l'étude correspondaient à celles d'enfants de quatre ans environ. Le langage oral était leur canal principal de communication. De la même manière, les enfants étaient capables de comprendre un langage oral simple, sans appui gestuel ou pictographique.

Les enfants ne devaient pas présenter de surdité ni de trouble de la vision non pris en charge. Un diagnostic de troubles du spectre autistique avérés et sévères, entraînant des difficultés dans les interactions et la communication, était également un critère d'exclusion. Par ailleurs, les enfants en situation de polyhandicap (DI et handicap moteur associé) ne pouvaient être inclus dans l'étude, de même que ceux présentant un trouble sévère de l'attention, de l'hyperactivité, ou une épilepsie.

1.2. Recrutement et consentements

Des lettres d'information ont été envoyées aux directeurs des structures concernées ainsi qu'aux orthophonistes, si toutefois le poste d'orthophoniste était pourvu. Après leur accord ainsi que celui du Comité d'Éthique de l'Université de Lille, nous avons rencontré une personne-ressource de la structure travaillant avec les enfants pour déterminer ceux pouvant participer à l'étude sur la base des critères précédemment définis. Enfin, une lettre d'information a été envoyée aux parents des enfants concernés, accompagnée d'une demande de consentement (cf. Annexe A2). Le service de protection des données de l'Université de Lille a donné son aval. Afin d'encadrer l'intervention de l'étudiant dans la structure, une convention a été signée entre celui-ci et l'établissement d'accueil. Le consentement des éducateurs remplissant des questionnaires sur les enfants a été également recueilli.

2. Matériel

2.1. Épreuves standardisées de capacités cognitives

Les épreuves d'efficience cognitive ont été administrées au prétest. Elles permettent de s'assurer que les deux groupes d'enfants (GrVOC, GrSYN) ont bien les mêmes capacités cognitives et d'apprécier l'impact de la déficience intellectuelle sur les progrès des enfants.

L'épreuve des matrices de l'Échelle Non Verbale d'intelligence (WNV) a été administrée aux enfants pour apprécier leur raisonnement non verbal (Wechsler & Naglieri, 2009). Dans ce subtest, les enfants devaient choisir une figure parmi plusieurs propositions pour compléter une série logique.

La mémoire auditivo-verbale des enfants a été évaluée grâce à une épreuve de la Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence (NEMI-2) (Cognet, 2006). Cette épreuve consistait en une répétition de séries de chiffres de longueurs croissantes, à l'endroit et à l'envers.

2.2. Épreuves de langage oral

Le langage oral a été évalué par le biais de deux types de tests. Nous avons utilisé des tests standardisés et des épreuves spécifiques. Les résultats aux tests standardisés ont permis de vérifier l'absence de différence initiale entre les deux groupes d'enfants (GrVOC, GrSYN) en ce qui concerne les compétences langagières. L'objectif est aussi d'étudier l'impact des séances de LD sur le niveau langagier des enfants. Cependant, nous faisons l'hypothèse que les tests standardisés ne sont pas assez sensibles pour évaluer les progrès en vocabulaire et en morphosyntaxe. En effet,

pendant les séances de LD, du vocabulaire et des formes morphosyntaxiques spécifiques ont été entraînés. Nous nous attendions donc à des progrès sur les contenus spécifiquement entraînés, ce que les tests standardisés, selon nous, ne pourraient permettre d'apprécier de manière optimale. Les progrès langagiers des enfants après l'entraînement ont donc été évalués par le biais de quatre épreuves spécifiques créées par Amélie Rémy-Néris en 2020. Ces épreuves contenaient les items en lien direct avec les contenus travaillés lors des séances de LD. Les tests standardisés et les épreuves spécifiques de langage oral ont été proposés au prétest comme au post-test.

2.2.1. Évaluation du lexique

Sur le plan réceptif, le test de lexique standardisé utilisé était l'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP-Forme B) (Dunn & Dunn, 1993). Pour chaque item, l'enfant devait, parmi quatre images, désigner celle correspondant au mot énoncé oralement par l'examineur. Pour l'épreuve spécifique de vocabulaire en réception, l'enfant devait, sur le même principe que l'EVIP-B, désigner, parmi les quatre images de chaque item, celle correspondant au mot énoncé par l'adulte. Le vocabulaire testé par cette seconde épreuve était composé de trente items entraînés lors des séances de LD : vingt-quatre noms communs et six verbes.

Pour l'évaluation standardisée du lexique actif, l'épreuve de lexique en production de la batterie d'Évaluation du Langage oral (ELO) a été utilisée (Khomsy, 2001). Pour les items de cette épreuve, l'enfant devait dénommer l'image qui lui est présentée. Il pouvait s'agir d'images représentant un nom ou un verbe. Pour l'épreuve spécifique de vocabulaire en production, le principe était identique. Ses items étaient les trente mêmes que ceux contenus dans l'épreuve spécifique de vocabulaire en réception.

2.2.2. Évaluation de la morphosyntaxe

L'Épreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique (E.CO.S.SE) a été utilisée pour l'évaluation standardisée de la morphosyntaxe sur le versant réceptif (Lecocq, 1996). Pour chaque item de ce test, l'enfant devait désigner, parmi quatre images, celle correspondant à l'énoncé produit oralement par l'examineur. Le même principe était utilisé pour l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception. Néanmoins, cette dernière contenait trente items, dix de chaque structure entraînée lors des séances de lecture conjointe : propositions relatives en qui, formes négatives, pronoms personnels il et elle.

Le niveau de morphosyntaxe en production a été mesuré grâce au Test standardisé de Closure Grammaticale Révisé (Deltour, 1998). Dans cette épreuve, l'enfant avait deux images sous les yeux. L'expérimentateur commençait par produire un énoncé inspiré de l'image de gauche. Il en débutait un second en lien avec l'image de droite et laissait son énoncé en suspens : l'enfant devait alors le compléter. Le principe de la closure d'énoncés a aussi été utilisé dans le cadre de l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production. Les structures que l'enfant devait produire étaient celles ayant été entraînées lors des séances de lecture dialogue.

2.3. Questionnaires : pragmatique et troubles du comportement.

Deux questionnaires ont été renseignés par l'éducateur référent de chaque participant. Le premier concernait les compétences pragmatiques, le second l'ampleur des troubles du comportement. Il s'agissait de vérifier que les deux groupes de participants (GrVOC, GrSYN) ne présentaient pas de différences à ce niveau avant le début des séances de LD. De plus, il s'agissait de pouvoir potentiellement expliquer des différences observées entre les résultats d'enfants avec et sans trouble de la pragmatique et du comportement. La pragmatique était évaluée grâce au

questionnaire de la Clinical Evaluation of Language Fundamentals-5 (Wiig et al., 2019). L'évaluation des troubles du comportement a été effectuée grâce à l'échelle Comportements problématiques de la Vineland-II (Sparrow et al., 2015).

2.4. Matériel utilisé lors des séances : livres d'histoires illustrées

Dans chaque groupe d'enfants (GrVOC, GrSYN), neuf livres d'histoires illustrées ont été lus à plusieurs reprises. Ces supports étaient des adaptations de livres déjà existants. Les illustrations d'origine ont été conservées, mais le script a été adapté. En effet, selon les groupes, les livres n'avaient pas le même objectif. Dans le GrVOC, les livres d'histoires étaient plus propices à l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique supposé non-acquis par les participants. Ces livres contenaient des structures morphosyntaxiques simples. À l'inverse, les livres du GrSYN avaient pour but d'entraîner au mieux des structures morphosyntaxiques d'un niveau supérieur à l'âge développemental des participants. Ils contenaient des structures morphosyntaxiques spécifiques, mais un vocabulaire basique. Les scripts ont été simplifiés au maximum pour faciliter la compréhension des enfants.

3. Procédure

3.1. Déroulement de l'expérimentation

3.1.1. Prétest

Pendant la phase de prétest, tous les tests et épreuves présentés ci-dessus ont été administrés aux 22 enfants participant à l'étude. Les passations se sont effectuées au sein des IME, de manière individuelle, dans une salle mise à disposition par la structure. Pour chaque enfant, le testing s'est fait sur trois à quatre séances de trente minutes. Quatre ordres différents de passation des tests ont été prévus pour éviter les effets sériels.

3.1.2. Entraînement : Séances de lecture dialogue

Après la phase de prétest, deux groupes d'enfants ont été constitués. La répartition des enfants a été faite de manière randomisée afin qu'ils soient comparables sur le plan du développement cognitif, des capacités langagières et pragmatiques, de l'ampleur des troubles du comportement, ainsi que du niveau socioéconomique de la famille. Chaque groupe a bénéficié d'un entraînement spécifique au cours des séances de LD. Le premier groupe a été entraîné en vocabulaire (GrVOC), le second en morphosyntaxe (GrSYN). Les livres d'histoires illustrées sont donc différents dans chaque groupe.

Les enfants des deux groupes devaient bénéficier de dix-huit séances d'entraînement centrées sur l'un des domaines décrits précédemment. Ces dix-huit séances devaient être réparties sur neuf semaines, à raison de deux séances par semaine. Elles ont été conduites individuellement, duraient trente minutes pendant lesquelles trois livres d'histoires illustrées ont été lus en respectant les principes de la méthode de lecture dialogue. Pour ma part, j'ai eu la possibilité d'inclure cinq enfants dans l'échantillon de l'étude.

3.1.3. Post-test

Lors du post-test, toutes les épreuves de langage oral (standardisées et spécifiques) ont été administrées une nouvelle fois aux enfants. Leur but est d'évaluer les progrès réalisés sur le plan

langagier. Le post-test devait être mené par Amélie Rémy-Néris, dans le but de le mener en simple aveugle du côté de l'expérimentateur pour limiter certains biais. Les résultats obtenus au cours du post-test ont été analysés statistiquement.

3.1.4. Contexte sanitaire lié à l'épidémie de COVID-19

La passation des tests ainsi que les séances de lecture dialogue ont été conduites en respectant des mesures sanitaires strictes, suivant en cela les mesures gouvernementales contre l'épidémie de COVID-19. Les expérimentateurs portaient des masques, le lavage des mains au gel hydroalcoolique se faisait avant et après les séances, le matériel était désinfecté après chaque séance à l'aide de lingettes virucides.

3.2. Recueil des données et traitement des données

Les prétests, tout comme les séances de lecture dialogue, ont été enregistrés pour permettre une analyse fine et détaillée des productions des enfants. Un code a été créé pour chaque enfant et utilisé pour archiver les enregistrements en phase de prétest, d'entraînement et de post-test afin de préserver l'anonymat. Nous nous sommes engagés à garder les enregistrements dans le seul but de l'étude et à ne les diffuser sous aucun prétexte.

Dans le but de comparer les scores médians des participants d'un même groupe au prétest et au post-test, le test non paramétrique de Wilcoxon a été utilisé. Les progrès en scores bruts entre le prétest et post-test ont également été comparés.

Un test de corrélation de Spearman a été effectué afin de tester le lien entre les scores Z aux matrices de la WNV (attestant du degré de déficience intellectuelle) et les scores bruts des épreuves standardisées au prétest de lexique et de morphosyntaxe.

Résultats

Nous évoquerons tout d'abord dans cette partie les changements méthodologiques intervenus au cours de l'étude en raison des mesures sanitaires inhérentes à l'épidémie de COVID-19. Nous aborderons ensuite, pour chaque épreuve spécifique, les résultats de chaque groupe d'enfants ainsi que les progrès individuels des enfants du groupe entraîné sur le domaine langagier de l'épreuve. Enfin, nous présenterons le test de corrélation de Spearman entre le degré de déficience intellectuelle et les compétences langagières au prétest mesurées à l'aide des épreuves standardisées.

1. Adaptations du protocole et épidémie de COVID-19

La crise sanitaire liée à l'épidémie de COVID-19 a contraint la méthodologie de l'étude à être modifiée. En effet, l'entraînement des enfants a dû être arrêté plus rapidement que prévu, si bien que les enfants n'ont pas pu bénéficier des dix-huit séances de LD. En fait, le nombre médian de séances pour le GrVOC est de sept et celui du GrSYN est de neuf. De plus, dans un souci de praticité et de rapidité, les étudiantes participant au projet ont dû mener les post-tests en un temps limité en lien avec la décision de confinement annoncée le 28 octobre 2020. Ainsi, il n'a finalement pas été possible de mener le post-test en simple aveugle.

2. Résultats à l'épreuve spécifique de lexique en réception

Dans cette partie, les résultats à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Réception au prétest et au post-test seront présentés. Nous verrons tout d'abord les résultats du GrVOC en comparaison avec ceux du GrSYN. Ensuite, nous nous intéresserons aux résultats individuels des enfants du GrVOC à cette épreuve.

La Figure 1 représente l'évolution des enfants du GrVOC (en vert) et des enfants du GrSYN (en rouge) à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Réception entre le prétest et le post-test. Nous nous intéresserons ici aux résultats du test non paramétrique de Wilcoxon, présents sur ou sous les pointillés, comparant les rangs médians du prétest et du post-test pour chacun des groupes.

La médiane du GrVOC à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Réception passe de 15/30 à 21/30 après l'entraînement. La valeur de p du test de Wilcoxon comparant les résultats du GrVOC obtenus au prétest avec ceux obtenus au post-test est égale à .004. Ainsi, les enfants du GrVOC ont significativement progressé entre le prétest et le post-test à l'Épreuve Spécifique de Lexique en réception.

La médiane du GrSYN à cette même épreuve est passée de 18/30 à 21/30 après l'entraînement. La valeur de p du test de Wilcoxon comparant les résultats du GrSYN obtenus au prétest avec ceux obtenus au post-test est égale .018. Ainsi les enfants du GrSYN ont également significativement progressé, bien que dans une moindre mesure, entre le prétest et le post-test à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Réception.



Figure 1. Résultats des enfants à l'épreuve spécifique de lexique en réception.

La Figure 2 représente les scores bruts des participants du GrVOC à l'Épreuve Spécifique de Lexique en réception au prétest et au post-test.

Tous les participants (N=11) du GrVOC ont progressé, avec un progrès minimal de deux points, un progrès médian de six points et un progrès maximal de onze points.

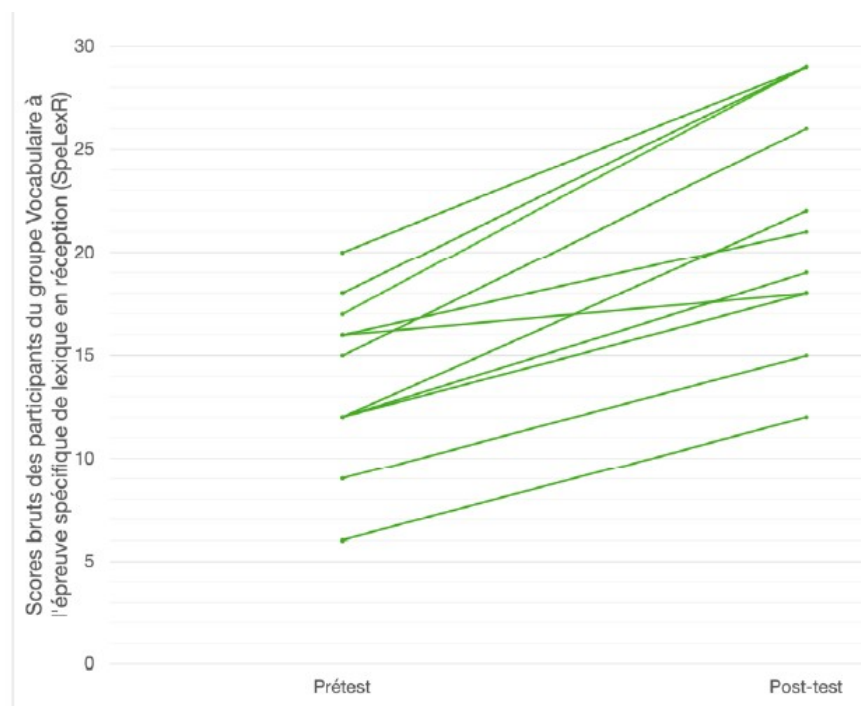


Figure 2. Scores bruts des participants du groupe Vocabulaire à l'épreuve spécifique de lexique en réception.

3. Résultats à l'épreuve spécifique de lexique en production

Dans cette partie, les résultats à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Production au prétest et au post-test seront présentés. Nous verrons tout d'abord les résultats du GrVOC en comparaison avec ceux du GrSYN. Ensuite, nous nous intéresserons aux résultats individuels des enfants du GrVOC à cette épreuve.

La Figure 3 représente l'évolution des enfants du GrVOC et du GrSYN à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Production consécutive à l'entraînement.

La médiane du GrVOC à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Production passe de 2/30 à 5/30 après l'entraînement. La valeur de p du test de Wilcoxon comparant les résultats du GrVOC obtenus au prétest avec ceux obtenus au post-test est égale à .010. Ainsi, les enfants du GrVOC ont significativement progressé entre le prétest et le post-test à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Production.

La médiane du GrSYN à cette même épreuve a stagné à 6/30 après l'entraînement. La valeur de p du test de Wilcoxon comparant les résultats du groupe syntaxe obtenus au prétest avec ceux obtenus au post-test est égale .309. Ainsi, les enfants du GrSYN n'ont pas progressé à l'épreuve spécifique de Vocabulaire en production.



Figure 3. Résultats des enfants à l'épreuve spécifique de lexique en production.

La Figure 4 représente les scores bruts des participants du GrVOC à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Production au prétest et au post-test. Neuf des onze participants du GrVOC ont progressé à cette épreuve, avec un progrès minimal d'un point, un progrès médian de trois points et un progrès maximal de onze points. Un participant a « régressé » entre le prétest et le post-test (passant de 4/30 à 3/30), et un autre a vu son score stagner (score de 1/30).

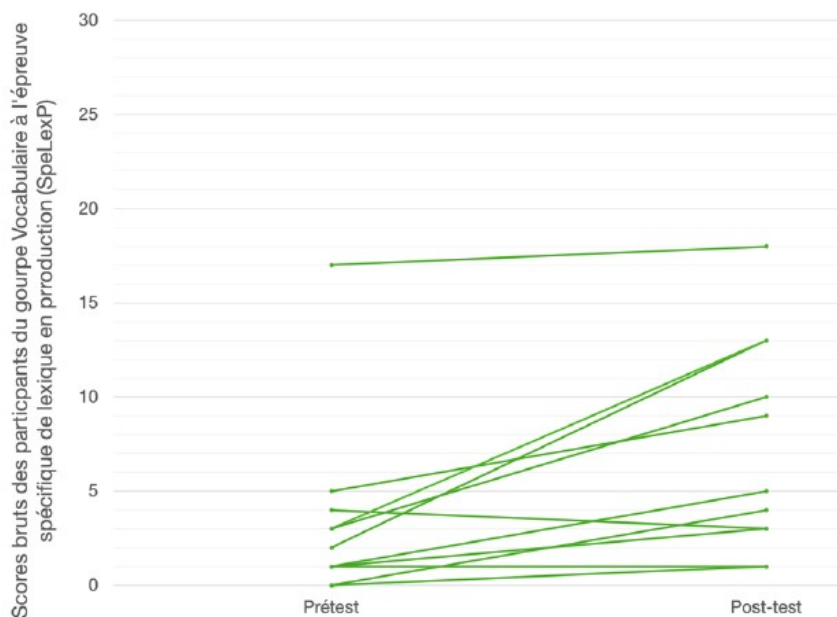


Figure 4. Scores bruts des participants du groupe Vocabulaire à l'épreuve spécifique de lexique en production.

4. Résultats à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception

Dans cette partie, les résultats à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Réception au prétest et au post-test seront présentés. Nous verrons tout d'abord les résultats du GrSYN en comparaison avec ceux du GrVOC. Ensuite, nous nous intéresserons aux résultats individuels des enfants du GrSYN à cette épreuve.

La Figure 5 représente l'évolution des enfants du GrSYN et du GrVOC à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Réception suite à l'entraînement.

La médiane du GrSYN à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Réception passe de 13/30 à 22/30 après l'entraînement. La valeur de p du test de Wilcoxon comparant les résultats du GrSYN obtenus au prétest avec ceux obtenus au post-test est égale à .006. Ainsi, les enfants du groupe Syntaxe ont significativement progressé entre le prétest et le post-test à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Réception.

La médiane du GrVOC à cette même épreuve est passée de 17/30 à 19/30 après l'entraînement. La valeur de p du test de Wilcoxon comparant les résultats du GrVOC obtenus au prétest avec ceux obtenus au post-test est égale à .051. Ainsi les enfants du GrVOC n'ont pas progressé de manière significative à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Réception. Il est important de souligner, néanmoins, que la valeur de p est tout de même très proche de .05.

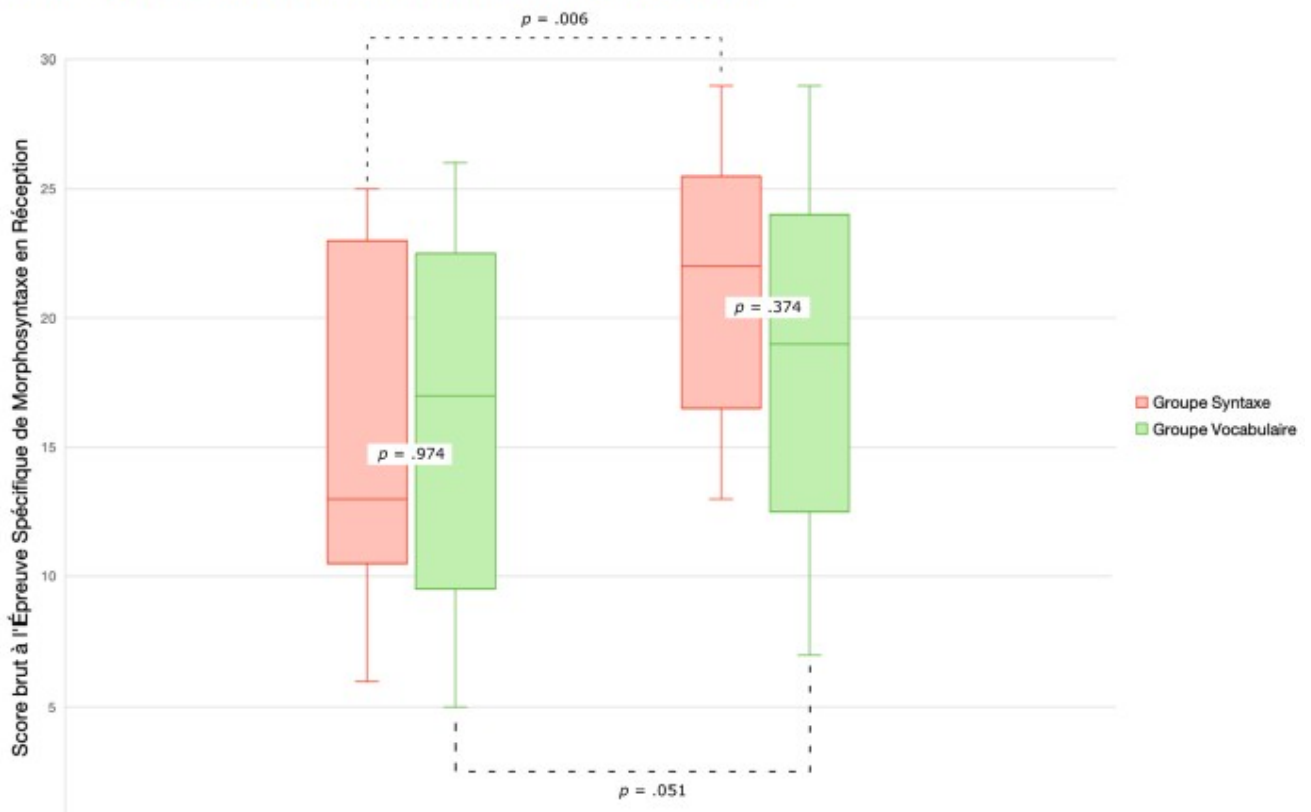


Figure 5. Résultats des enfants à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception.

La Figure 6 représente les scores bruts des participants du GrSYN à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Réception.

Dix des onze participants du GrSYN ont progressé à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Réception. Un seul participant a stagné (score de 25/30). Le progrès minimal à cette épreuve est de trois points, le progrès médian de cinq points et le progrès maximal de seize points.

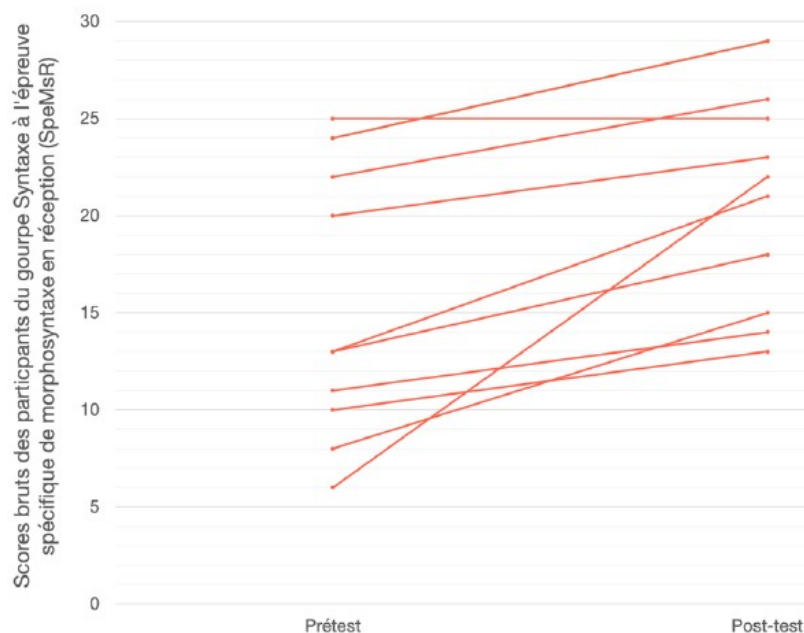


Figure 6. Scores bruts des participants du groupe Syntaxe à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception.

5. Résultats à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production

Dans cette partie, les résultats à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production au prétest et au post-test seront présentés. Nous verrons tout d'abord les résultats du GrSYN en comparaison avec ceux du GrVOC. Ensuite, nous nous intéresserons aux résultats individuels des enfants du GrSYN à cette épreuve.

La Figure 7 représente l'évolution des enfants du GrSYN et des enfants du GrVOC à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Production suite à l'entraînement.

La médiane du GrSYN à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Production passe de 5/30 à 13/30. La valeur de p du test de Wilcoxon comparant les résultats du GrSYN obtenus au prétest avec ceux obtenus au post-test est égale à .014. Ainsi, les enfants du GrSYN ont significativement progressé entre le prétest et le post-test à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Production.

La médiane du GrVOC à cette même épreuve est passée de 4/30 à 5/30 après l'entraînement. Le test de Wilcoxon comparant les résultats du GrVOC obtenus au prétest avec ceux obtenus au post-test est égal à $p = .127$. Ainsi les enfants du GrVOC n'ont pas progressé de manière significative à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Production à la suite des séances de lecture dialogue.

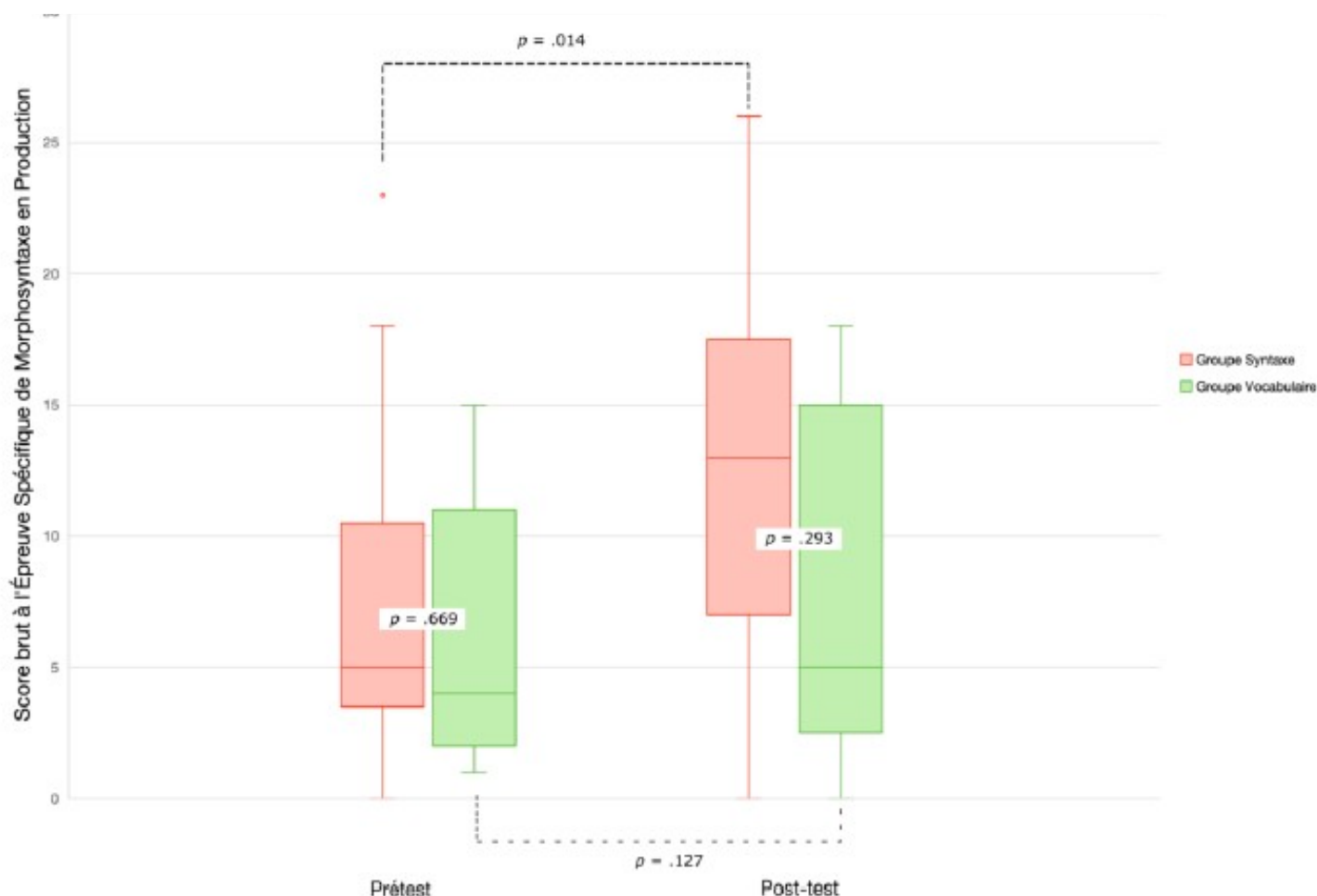


Figure 7. Résultats des enfants à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production.

La Figure 8 représente les scores bruts des participants du GrSYN à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Production au prétest et au post-test.

Huit participants du GrSYN ont progressé à cette épreuve et trois ont stagné (scores de 0/30, 1/30 et 4/30). Le progrès minimal s'élève à un point, le progrès médian à quatre points et le progrès maximal à quatorze points.

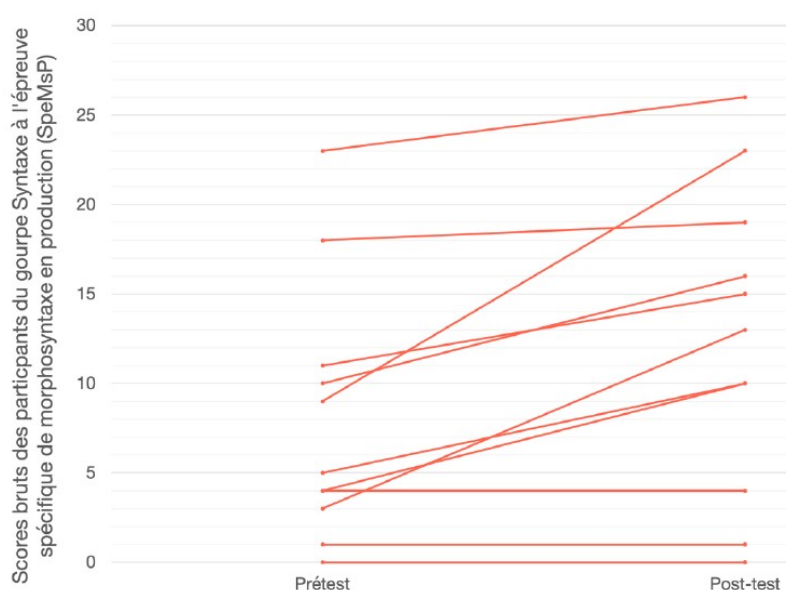


Figure 8. Scores bruts des participants du groupe Syntaxe à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production.

6. Corrélations entre DI et compétences langagières

Les résultats qui suivent visent à mettre en évidence l'existence d'une corrélation entre le degré de déficience intellectuelle des enfants de l'échantillon et leurs compétences lexicales et morphosyntaxiques au moment du prétest.

Tableau 1. Corrélations de Spearman (ρ) entre la note Z aux Matrices de la WNV et les scores bruts des épreuves langagières standardisées au prétest (N = 22)

	Note Z aux Matrices WNV
Lexique en réception – EVIP B	$\rho = .294, p = .184$
Lexique en production – ELO LexP	$\rho = .095, p = .674$
Morphosyntaxe en réception – E.CO.S.SE	$\rho = .392, p = .071$
Morphosyntaxe en production – TCG-R Correction syntaxique	$\rho = .045, p = .841$

Toutes les corrélations de Spearman présentées dans ce tableau sont non significatives ($p > .05$). Ainsi, nous ne pouvons pas attester d'une corrélation significative entre la note Z aux Matrices WNV et les capacités langagières aux épreuves standardisées de lexique et de morphosyntaxe. Cependant, nous pouvons observer une différence entre les épreuves de réception et de production : les corrélations sont plus importantes aux épreuves de réception (EVIP B et E.CO.S.SE) avec des valeurs p plus faibles, se rapprochant de $p = .05$.

Les calculs de corrélations entre le degré de DI et les résultats aux épreuves de lexique et de morphosyntaxe au post-test n'ont pas pu être réalisés à cause de nombreux biais présents, liés aux changements apportés à la réalisation de l'étude en raison de la situation sanitaire. En effet, le nombre de participants dans chaque groupe était très faible pour conduire de telles analyses ($N = 11$) et le nombre de séances dans chaque groupe a été moins important que prévu, toujours en raison de la situation sanitaire. De plus, tous les enfants n'ont pas bénéficié du même nombre de séances de lecture dialogue au sein de chaque groupe. Toutes ces limites n'ont pas permis le calcul de corrélation entre le degré de DI et les résultats lexicaux et morphosyntaxiques au post-test des deux groupes.

Discussion

Ce mémoire avait plusieurs objectifs : le premier était d'étudier l'efficacité de la méthode de Lecture Dialogue sur les compétences lexicales et morphosyntaxiques d'enfants déficients intellectuels entraînés spécifiquement dans un domaine langagier en fonction de leur groupe.

Pour démontrer l'efficacité des séances de lecture dialogue sur les compétences lexicales et morphosyntaxiques des enfants avec DI, nous nous basons sur la comparaison des rangs médians au prétest et post-test pour les épreuves spécifiques de lexique et de morphosyntaxe. En effet, avec le peu de séances effectuées et en lien avec la spécificité de l'entraînement, nous ne pouvons nous baser sur les épreuves standardisées dont la nature est bien trop générale. Nous nous attarderons également sur une analyse plus qualitative des scores de chaque participant des deux groupes.

1. Confrontation des résultats à nos hypothèses

1.1. Effets de la lecture dialogue sur les compétences langagières des enfants aux épreuves spécifiques de lexique

Intéressons-nous tout d'abord aux progrès généraux du GrVOC à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Réception. En effet, ce groupe ayant été entraîné spécifiquement en lexique, nous nous attendons à des progrès sur ce domaine langagier.

Puisque la valeur de p au test de Wilcoxon est égale à .004, il est possible de conclure que le GrVOC, a progressé de manière significative à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Réception. Cela indique l'efficacité de la lecture dialogue sur ce domaine et versant langagier.

Nous remarquons également que le GrSYN a progressé significativement à cette même épreuve. Cette progression pourrait s'expliquer par l'effet de pratique du test. Cet effet correspond au fait que l'enfant va développer, lors de la première passation d'un test, des stratégies de réponse et reçoit des retours de la part de l'évaluateur qui pourrait l'aiguiller sur les réponses à fournir. Selon Peyroux et Krasny-Pacini (2018), si un test est administré à quelques mois d'intervalle, au moins une partie de l'amélioration des résultats est due à l'effet pratique de test.

Tous les enfants du GrVOC ont progressé à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Réception, ce qui suggère que la lecture dialogue est une méthode efficace pour une grande partie des enfants avec DI en ce qui concerne le lexique en réception. De plus, la marge de progression à cette épreuve s'est avérée importante avec des scores maximaux proches d'un score plafond.

Nous nous intéressons maintenant aux résultats du GrVOC à l'Épreuve Spécifique de Lexique en Production. En effet, ce groupe ayant été entraîné spécifiquement en lexique, nous nous attendons à des progrès sur cet aspect du langage. Alors que le GrVOC a progressé de manière significative à cette épreuve ($p = .01$), le GrSYN ne présente pas de progression significative. Ces deux constats permettent d'attester de l'efficacité de la LD sur le domaine du lexique en production et de la spécificité de l'entraînement.

Puisque les deux épreuves spécifiques de lexique comportent les mêmes items, nous pouvons faire le constat que les progrès sont plus importants en réception qu'en production. En effet, la médiane du GrVOC augmente de six points en réception et de trois points en production. Tous les scores au post-test pour l'Épreuve Spécifique de Lexique en Production sont assez bas, attestant d'un certain effet plancher. Il est important de rappeler que la compréhension précède la production dans le développement normal de l'enfant sur le plan lexical, et que le développement de l'enfant déficient intellectuel est comparable à celui de l'enfant typique, mais avec un décalage dans le temps. (INSERM, 2016). De plus, cette différence concorde avec le fait que la réception devance souvent la production chez les enfants déficients intellectuels (Chapman & Kay-Raining, 2011). Néanmoins, nous pourrions supposer qu'avec plus de séances d'entraînement, la production aurait davantage progressé puisque les enfants déficients intellectuels ont besoin de nombreuses répétitions et sont plus lents dans les apprentissages.

1.2. Effets de la lecture dialogue sur les compétences langagières des enfants aux épreuves spécifiques de morphosyntaxe

Intéressons-nous maintenant aux progrès du GrSYN à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Réception. En effet, ce groupe ayant été entraîné spécifiquement en MS, nous nous attendions à des progrès dans ce domaine langagier.

Le GrSYN a progressé de manière significative à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Réception, attestant de l'efficacité de la lecture dialogue sur ce domaine et versant langagier. La valeur p du test de Wilcoxon comparant les rangs moyens du GrVOC au prétest et post-test est égale à .051. Ainsi, le GrVOC a progressé de manière marginalement significative à cette épreuve. Ces progrès pourraient être dus à un effet de pratique de test, déjà présent lors de l'épreuve spécifique de lexique en réception. L'ampleur des progrès est importante, comme pour l'Épreuve Spécifique de Lexique en Réception, avec des scores maximaux au post-test très proches du score plafond.

Nous nous intéressons ensuite aux résultats du GrSYN à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Production. En effet, ce groupe ayant été entraîné spécifiquement en MS, nous nous attendions à des progrès sur ce domaine langagier.

Le GrSYN a progressé de manière significative à l'Épreuve Spécifique de Morphosyntaxe en Production, attestant de l'efficacité de la lecture dialogue en ce qui concerne cet aspect du développement langagier. Le GrVOC n'a pas progressé de manière significative entre le prétest et le post-test à cette épreuve, ce qui indique la spécificité des séances de lecture dialogue sur la MS en production.

Trois participants ont stagné à cette épreuve. Tous avaient un score relativement bas au prétest (0/30, 1/30 et 4/30). Cette stagnation pourrait suggérer que les enfants ayant un faible niveau

de base ont une marge de progression moins importante que leurs pairs d'un niveau initial plus élevé. Cette hypothèse est toutefois à nuancer puisque certains enfants obtenant un score faible au prétest ont progressé. Ainsi, la variabilité interindividuelle est également retrouvée en ce qui concerne le bénéfice de la LD sur les compétences lexicales et morphosyntaxiques.

Les deux épreuves de morphosyntaxe sont comparables au point de vue des structures testées et du nombre d'items. Ainsi, tout comme pour les épreuves spécifiques de lexique, on constate que la réception a plus progressé que la production, attestant d'une difficulté plus importante en production morphosyntaxique qu'en réception. Ce constat fait écho au fait que l'expression est plus altérée que la compréhension chez les déficients intellectuels. (INSERM, 2016). Des auteurs défendent l'idée que la compréhension précède la production en ce qui concerne le développement morphosyntaxique. Par exemple, il a été montré que des enfants avec un langage télégraphique possèdent déjà une compréhension morphosyntaxique des formes complexes (Petretic & Tweney, 1977). La plupart des études s'intéressant à la production morphosyntaxique des enfants déficients avancent le fait que leurs capacités stagneraient avec l'avancée de l'âge chronologique, sans que ceux-ci accèdent à des formes morphosyntaxiques complexes (Perovic, 2006). Une fois de plus, ces résultats valident l'hypothèse de Chapman et Kay-Raining (2011) attestant que la réception reste souvent un domaine plus performant chez les enfants déficients intellectuels que la production. Néanmoins, tout comme pour le lexique, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'avec plus de séances et de répétitions des formes morphosyntaxiques cibles, les enfants du GrSYN auraient eu un score plus important en production morphosyntaxique à l'épreuve spécifique.

La présente étude avait pour premier objectif d'étudier l'effet de séances de lecture dialogue sur le développement langagier d'enfants DI. Les résultats indiquent que ces séances ont permis à chaque groupe de progresser significativement dans le domaine entraîné. Ainsi, le GrVOC a progressé de manière significative en lexique en réception et en production, et le GrSYN a progressé de manière significative en MS en réception et en production. Ces progrès attestent de l'efficacité de la LD pour l'amélioration du lexique et de la MS chez les enfants DI. La lecture dialogue avait déjà prouvé son bénéfice sur les capacités lexicales des enfants tout-venant (Mol et al., 2008), ce que montre également notre étude, cette fois chez des enfants déficients intellectuels. Même si les études portant sur l'effet de cette méthode en MS sont bien moins nombreuses, cette recherche apporte une première preuve de l'efficacité de la lecture partagée sur la morphosyntaxe de ces mêmes enfants. Elle montre également que les progrès liés aux séances de LD sont plus importants en réception qu'en production, tant en morphosyntaxe qu'en lexique.

2. Liens entre DI et compétences langagières

Le deuxième objectif de ce mémoire était d'essayer de retrouver le lien entre DI et compétences langagières évoqué dans la littérature. En effet, des liens plus importants entre les habiletés langagières, cognitives et motrices sont retrouvés chez les enfants déficients intellectuels que chez les enfants tout-venant. Ainsi, plus la DI est sévère, plus les domaines moteurs et cognitifs seront impactés, ce qui affecte les compétences langagières (Houwen et al., 2016).

Ce mémoire devait au départ étudier l'impact de la DI sur les résultats langagiers des enfants grâce à une analyse de régression. Cette analyse aurait comporté comme variables dépendantes les

scores aux épreuves standardisées et spécifiques de langage et comme variables indépendantes : l'efficacité intellectuelle, l'appartenance au groupe (GrVOC et GrSYN) et l'interaction entre ces deux variables. Ainsi, à la fin de l'entraînement, nous aurions pu estimer l'impact de la DI sur les progrès langagiers et une différence d'impact selon le degré de DI. Cette analyse de régression n'a pu être effectuée puisque la taille des échantillons de chaque groupe est faible ($N=11$ pour chacun des groupes). En outre le nombre très faible de séances n'aurait pas rendu cette analyse très fiable.

Ainsi, le choix s'est porté sur une analyse de corrélation par rangs (rho de Spearman) entre le score Z aux matrices WNV, indiquant le retard intellectuel, et les scores bruts aux épreuves standardisées de lexique et de MS au prétest. Ces choix s'expliquent comme ceci : au moment du prétest, la taille de l'échantillon est plus importante ($N = 22$) puisque la répartition entre les groupes n'était pas encore faite. De plus, nous avons choisi de nous baser sur les résultats au prétest, car l'entraînement a finalement comporté peu de séances de lecture dialogue, limitant les chances de trouver des interactions entre les variables décrites précédemment. Au sein d'un même groupe, tous les enfants n'ont pas bénéficié du même nombre de séances de LD. Enfin, seules les épreuves standardisées ont été prises en compte dans ce calcul de corrélation, car elles représentent mieux les compétences langagières que les épreuves spécifiques, ces dernières visant un champ restreint de compétences lexicales (trente items) et morphosyntaxiques (trois structures).

Toutes les corrélations de Spearman entre la note Z aux matrices et les scores aux épreuves standardisées de lexique et de morphosyntaxe ne sont pas significatives ($p > .05$). Cependant, pour les deux épreuves standardisées de réception (EVIP B, E.CO.S.SE), pour lesquelles p s'approche plus de .05, la corrélation est plus interprétable. La corrélation, notée ρ , est d'ailleurs plus importante pour ces deux épreuves ($\rho > .290$) que pour les épreuves de production (ELO, TCG-R) ($\rho < .1$). Ainsi, au vu des corrélations actuelles calculées sur un petit échantillon, nous pouvons faire l'hypothèse qu'avec un échantillon plus grand ces corrélations seraient significatives. Cela suggérerait que les enfants ayant un moindre degré de déficience auraient de meilleurs scores aux épreuves de l'EVIP B et de l'E.CO.S.SE. Les corrélations avec les épreuves de production sont non significatives et aucune tendance nette ne semble se dessiner contrairement à celles réalisées avec les épreuves de réception.

Enfin, nous aurions voulu établir si l'impact de la DI pouvait être plus important sur les capacités et progrès morphosyntaxiques que lexicaux des enfants. Au prétest, aucune différence notable n'est relevée entre les corrélations des épreuves standardisées de lexique et de morphosyntaxe, ne nous permettant pas de conclure à un impact plus important de la déficience intellectuelle sur la morphosyntaxe que sur le lexique.

Pour observer ce phénomène au moment du post-test, les mêmes limites qu'exposées ci-dessus ne nous permettent pas de mener une analyse de régression ou un test de corrélation après l'entraînement (taille faible de l'échantillon, nombre de séances trop peu important et différent dans chacun des groupes, nombre médian de séances différent entre les deux groupes). Il est également impossible de comparer directement les scores bruts des épreuves de lexique et de morphosyntaxe afin de voir s'il existe une différence importante de progrès. Cette comparaison ne peut se faire, car 30 items différents sont entraînés pour les épreuves de lexique (épreuves à items spécifiques). Dans les épreuves de morphosyntaxe, qui se cotent aussi sur trente points, la distribution des items n'est pas la même. En effet, trois structures sont entraînées (négation, pronoms personnels il/elle, relatives en qui) et dans chaque épreuve, chaque structure est représentée par dix items. La comparaison de scores bruts n'aurait donc pas d'intérêt.

Ainsi, l'hypothèse de la corrélation plus importante entre la DI et les progrès en morphosyntaxe ne peut être vérifiée compte tenu des caractéristiques actuelles de notre échantillon. Cependant, au vu de la littérature, avec un échantillon plus important et sans les biais inhérents à la situation sanitaire, cette corrélation aurait sans doute été retrouvée.

3. Limites de l'étude

L'étude menée dans le cadre de ce mémoire comporte quelques limites méthodologiques, notamment liées à l'arrêt prématuré des séances et l'impossibilité d'effectuer le post-test en simple aveugle. En effet, les dix-huit séances prévues par enfant n'ont pu être effectuées comme prévu initialement. Dans l'étude princeps menée par Whitehurst et al. (1988), les parents pratiquaient la lecture dialogue trois à quatre fois par semaine avec leurs enfants au développement typique. Les enfants de cette étude ont donc bénéficié de douze à seize séances de lecture dialogue qui ont significativement amélioré leurs capacités langagières en expression. Comme les capacités d'apprentissage des enfants avec DI sont plus modestes que celles des enfants tout-venant, ils ont besoin d'un entraînement soutenu pour faire des acquisitions. Ainsi, la procédure initiale comportant dix-huit séances de lecture dialogue aurait pu permettre de faire davantage de progrès.

L'étude était initialement prévue en simple aveugle pour l'examineur, c'est-à-dire que même si les enfants avaient connaissance du contenu de leur entraînement, l'examineur au post-test ne devait pas connaître le groupe auquel appartenaient les enfants évalués. Ici, Amélie Rémy-Néris, doctorante travaillant sur le projet, avait prévu de faire passer les post-tests à chacun des participants sans avoir connaissance du groupe dans lequel il avait été entraîné. La passation en simple aveugle aurait permis de limiter les biais de mesure. En raison de la situation sanitaire, ce sont finalement les personnes à l'origine de l'entraînement qui ont évalué les enfants au post-test. Sans le faire de manière volontaire et consciente, nous ne pouvons écarter l'éventualité que ces personnes aient influencé les résultats.

De plus, les résultats au post-test, même s'ils sont significatifs pour chaque groupe entraîné, sont à prendre avec recul. En effet, on pourrait se demander si les progrès ne sont pas dus à un effet inhérent à la pratique des tests. Cet effet correspond au fait que l'enfant va développer, lors de la première passation d'un test, des stratégies de réponse et reçoit des rétroactions de la part de l'évaluateur qui pourrait l'aiguiller sur les réponses à fournir. Cet effet risque d'être plus important lorsque la seconde passation du test au moment du post-test se fait seulement quelques semaines après la première. L'effet de pratique du test constitue d'ailleurs une hypothèse pour expliquer l'amélioration significative des performances des deux groupes dans les domaines non entraînés lors des épreuves spécifiques en réception. Cependant, cet effet ne semble pas suffisant pour expliquer la totalité des progrès constatés pour les épreuves de réception. En effet, le groupe entraîné progresse tout de même de manière plus importante que l'autre groupe. De plus, le groupe non entraîné ne progresse jamais significativement lors des épreuves de production.

L'effet développemental, correspondant à une augmentation des résultats en lien avec le développement spontané du sujet, particulièrement dans les troubles du neuro-développement, pourrait également être un biais à prendre en compte pour l'analyse des résultats.

Enfin, une des limites de l'étude résulte dans le fait que chaque examinateur et chaque intervenant avait le libre choix de poser des questions, sans avoir de trame précise de protocole.

Ainsi, chacun aura pu insister davantage sur un mot en particulier lors de la lecture d'albums visant l'entraînement lexical, ou encore poser plus de questions axées sur une structure morphosyntaxique cible pour le GrSYN. Cette limite est inhérente à l'étude expérimentale, et ne pourrait se résoudre facilement puisqu'un des principes importants de la lecture dialogue reste le plaisir de lire des histoires, qui passe également par le fait d'être naturel dans les interactions avec l'enfant. Un protocole trop précis et rigide sur la méthode ne permettrait pas cela.

4. Apports à la pratique orthophonique

Les enjeux de prise en soin orthophonique langagière chez les enfants déficients intellectuels sont nombreux, pour soutenir leurs capacités afin d'atteindre une autonomie maximum future. Même si l'intérêt d'une intervention précoce langagière et communicationnelle chez des enfants déficients intellectuels n'est plus à prouver, les ressources sont limitées en établissements spécialisés en raison du faible nombre d'orthophonistes (Makdessi & Mordier, 2010).

Dans toute prise en charge, l'implication des parents est importante et est un gage de réussite (INSERM, 2016). La répétition et la généralisation des progrès passeront par les parents s'ils adhèrent au traitement. Cette implication se retrouve notamment dans la méthode d'éducation par le milieu, dans laquelle l'adulte (et le plus souvent le parent), vient reformuler, étendre les productions verbales de l'enfant lorsque ce dernier initie un jeu apprécié (Kaiser, 1993). La lecture d'albums permet également de proposer à l'enfant des rétroactions langagières, d'ajouter des éléments nouveaux à ses productions et de reformuler ses dernières sur le plan syntaxique. En effet, le livre illustré, de par ses repères temporels visuels, sa séquentialité, va demander à l'enfant de produire de nombreux énoncés (Canut et al., 2018).

Même si des difficultés sont retrouvées en lexique et en morphosyntaxe de manière plus importante chez les enfants déficients intellectuels que chez les enfants au développement typique, leurs capacités langagières semblent s'améliorer grâce aux séances de lecture dialogue. Cette méthode peut venir compléter les nombreuses pratiques utilisées avec les enfants déficients intellectuels en orthophonie par exemple, dans des structures spécialisées ou en cabinet libéral. En effet, la lecture dialogue est relativement facile à mettre en place et requiert seulement des albums illustrés comme matériel, souvent déjà utilisés en séance. La formation à prodiguer aux autres professionnels ou aux parents est relativement simple. De plus, cette méthode apparaît comme très naturelle et motivante pour ces enfants, qui seront certainement suivis en rééducation pendant de longues années.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner si les effets de la lecture dialogue observés chez des enfants d'âge préscolaire pouvaient se répliquer chez des enfants déficients intellectuels, sur les domaines du lexique et de la morphosyntaxe. La lecture dialogue est une méthode d'éducation langagière visant à faire progresser l'enfant sur le plan langagier grâce à des lectures d'albums, où ce dernier est invité à devenir narrateur. Pour ce faire, le lecteur pose des questions ouvertes à l'enfant, en lien avec l'histoire ou avec sa vie personnelle. Dans le cadre de notre étude, les questions ciblaient la compréhension ou la production de mots non familiers ou de structures morphosyntaxiques particulières.

Pour répondre à cet objectif, dix étudiantes ont recruté vingt-deux enfants déficients intellectuels âgés de cinq à douze ans, scolarisés dans des IME. Le protocole s'est déroulé en plusieurs temps. Premièrement, des épreuves ont été administrées lors d'un prétest à ces vingt-deux enfants pour évaluer leur niveau cognitif et leurs capacités langagières grâce à des épreuves standardisées et spécifiques. Deux groupes ont ensuite été constitués grâce à une répartition aléatoire. Un groupe a été entraîné spécifiquement en vocabulaire et l'autre en morphosyntaxe. Chaque groupe constituait le groupe contrôle de l'autre groupe. Neuf albums différents ont été utilisés dans chaque groupe lors des séances de LD conduites avec les enfants. Les albums du GrVOC contenaient du lexique choisi pour l'étude et les albums du GrSYN des structures morphosyntaxiques cibles. Chaque enfant a bénéficié de deux séances de lecture dialogue de 30 minutes par semaine où trois albums étaient lus. La situation sanitaire au moment de l'entraînement a obligé chaque étudiante à avancer le post-test et à les faire passer elles-mêmes. Ainsi, le nombre initial de séances de LD (dix-huit) n'a pas pu être atteint et le post-test n'a pu être mené en simple aveugle. Les épreuves du post-test ont permis d'évaluer la présence ou l'absence de progrès langagiers par rapport au prétest.

Ce mémoire s'intéressait plus particulièrement aux progrès effectués par ces enfants déficients intellectuels en lexique et en morphosyntaxe sur les versants réceptif et expressif. Tous les enfants ont progressé en lexique ou en morphosyntaxe selon leur groupe d'entraînement. Ainsi, la lecture dialogue semble opérer un effet sur le développement de capacités langagières des enfants avec DI. La compréhension s'est améliorée de manière plus importante que la production dans chaque domaine langagier, ce qui va dans le sens des travaux antérieurs montrant que l'expression est toujours plus altérée que la compréhension chez ces enfants.

Le faible échantillon ne nous a pas permis d'étudier l'impact de la DI sur les progrès des enfants. De nombreuses limitations liées à la situation actuelle n'ont pas permis de mesurer l'impact du degré de DI sur les progrès en lexique et en morphosyntaxe des enfants au moment du post-test. Des corrélations de Spearman ont en revanche été calculées entre les scores aux épreuves langagières standardisées lors du prétest et le score Z aux matrices. Bien qu'aucune corrélation significative n'ait été retrouvée, une tendance plus importante de corrélation positive se dessine sur les épreuves de réception. Cela suggère que les enfants avec une moindre déficience intellectuelle ont de meilleurs résultats aux épreuves de l'EVIP-B et de l'E.CO.S.SE. Un échantillon plus important aurait sans doute permis de trouver des corrélations significatives plus importantes.

Les premiers résultats de cette étude sont très encourageants et mériteraient d'être répliqués avec un échantillon plus important. Ils permettent d'envisager une nouvelle méthode pouvant être utilisée en séance de prise en soin orthophonique, ou proposée aux parents dans le cadre d'un accompagnement parental. Une autre question pourrait être examinée, celle des effets à long terme de cette approche sur les acquisitions langagières des enfants avec DI.

Bibliographie

Abbeduto, L., Brady, N., & Kover, S. T. (2007). Language development and fragile X syndrome : Profiles, syndrome-specificity, and within-syndrome differences. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 36-46. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20142>

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES INTELLECTUAL DISABILITY (AAIDD). *Definition, Classification, and Systems of Supports*. The 11th Edition of the AAIDD Definition Manuel. 2010

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington, DC, American Psychiatric Association, 2013
- Bassano, D. (2000). Chapitre 5. La constitution du lexique : Le « développement lexical précoce ». In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage*. Vol. I (p. 137). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fayol.2000.01.0137>
- Berglund, E., Eriksson, M., & Johansson, I. (2001). Parental Reports of Spoken Language Skills in Children With Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(1), 179-191. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/016\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/016))
- Brown, W. H. (2001). Book Review : Critical Thinking About Critical Periods D. B. Bailey, Jr., J. T. Bruer, F. J. Symons, and J. W. Lichtman (Eds.), Baltimore: Brookes, 2001, 320 pp., paperback, \$32,00. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(3), 179-183. <https://doi.org/10.1177/027112140102100306>
- Caccamise, D., & Snyder, L. (2005). Theory and Pedagogical Practices of Text Comprehension: *Topics in Language Disorders*, 25(1), 5-20. <https://doi.org/10.1097/00011363-200501000-00003>
- Camarata, SM., & Nelson, KE. (2006). Conversational Recast Intervention with Preschool an Older Children. In: *Treatment of language disorders in children*. Mccauley, RJ., & Fey, ME. (Eds). Communication and language intervention series, Paul H Brookes Publishing, Baltimore, MD, US, 2006 : 237-264
- Canut, E., Masson, C., & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*.
- Chapman, RS., Hesketh, LJ., & Kistler, DJ. (2002). Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down syndrome: Hierarchical linear modeling. *J Speech Lang Hear Res* 2002, 45 : 902-915
- Chapman, R. S., & Kay-Raining Bird, E. (2011). *Language Development in Childhood, Adolescence, and Young Adulthood in Persons with Down Syndrome*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195305012.013.0012>

- Clark, H. M. (2003). Neuromuscular treatments for speech and swallowing : A tutorial. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(4), 400-415. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/086\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/086))
- Cognet, G. (2006). NEMI-2 : Nouvelle Echelle Métrique d'Intelligence - 2nde édition. Montreuil : Pearson TalentLens.
- Comblain, A., & Rondal, J. (1996). Language in adults with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 4(1), 3-14. <https://doi.org/10.3104/reviews.58>
- Grygas Coogle, C., Floyd, K. K., & Rahn, N. L. (2018). Dialogic Reading and Adapted Dialogic Reading With Preschoolers With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Intervention*, 40(4), 363-379. <https://doi.org/10.1177/1053815118797887>
- Deltour, J.-J. (1998). TCG-R : Test de Closure Grammaticale Révisé. Liège : Presses Universitaires de Liège.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Theriault-Whalen, C. (1993). Échelle de vocabulaire en images Peabody: EVIP. Psycan.
- Facon, B. (2005). Parentalité, déficience intellectuelle et développement du langage de l'enfant : Apports potentiels de la « Lecture Dialogue ». *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 16, 13.
- Facon, B., Bollengier, T., & Grubar, J.-C. (2008). Overestimation of mentally retarded persons' IQs using the PPVT : A re-analysis and some implications for future research. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37(4), 373-379. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1993.tb00880.x>
- Fowler, A. E., Gelman, R., & Gleitman, L. R. (1994). The course of language learning in children with Down syndrome. In H. Tager-Flusberg (Ed.), *Constraints on language acquisition: Studies of atypical children* (pp. 91–140). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Grégoire, M.-N., Rondal, J. A., & Pérée, F. (1984). Aspects morpho-syntaxiques et lexicaux du langage spontané d'enfants de 2 à 5 ans. *Enfance*, 37(1), 51-65. <https://doi.org/10.3406/enfan.1984.2830>
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes : Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hoff, E. (2014). *Language development (Fifth edition)*. Wadsworth Cengage Learning.
- Honig, A. S. (2001). Language flowering; language empowering : 20 ways parents and teachers can assist young children. *Montessori Life*, 31-37.
- Honig, A.S. (2007). Oral language development. *Early Chil Development and Care*. 177 (6-7), 581-613. <https://doi.org/10.1080/0300443070137748>
- Hurtig, M., & Rondal, J. A. (1981). *Introduction à la psychologie de l'enfant* (Pierre Mardaga, Editeur, Vol. 2).
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 38.
- Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53-54, 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.012>
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (2016). *Les déficiences intellectuelles*. Collection Expertise Collective. Paris : Les Éditions de l'INSERM

- Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental system perspective. In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (Vol. 2, pp. 63–84). MD: Brookes.
- Khomsî, A. (2001). ELO : Evaluation du Langage Oral. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Kodituwakku, P. W. (2009). Neurocognitive profile in children with fetal alcohol spectrum disorders. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15(3), 218-224. <https://doi.org/10.1002/ddrr.73>
- Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading : E-books and printed books in parent–child reading as support for children's language. *First Language*, 33(5), 504-523. <https://doi.org/10.1177/0142723713503148>
- Lecocq, P. (1996). L'E.CO.S.SE, une épreuve de compréhension syntaxicosémantique. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Maillart, C., Parisse, C., & Tommerdahl, J. (2012). F-LARSP 1.0 : An adaptation of the LARSP language profile for French. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(2), 188-198. <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.602459>
- Makdessi, Y., & Mordier, B. (2013). *Établissements et services pour enfants et adolescents handicapés : Résultats de l'enquête ES 2010* (177). Repéré sur le site de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques) : <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/seriestat177.pdf>
- Mervis, C. B., & Velleman, S. L. (2011). Children With Williams Syndrome : Language, Cognitive, and Behavioral Characteristics and Their Implications for Intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 18(3), 98-107. <https://doi.org/10.1044/lle18.3.98>
- Miller, J. F., & Chapman, R. S. (1981). The Relation between Age and Mean Length of Utterance in Morphemes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 24(2), 154-161. <https://doi.org/10.1044/jshr.2402.154>

- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings : A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Morgenstern, A., & Parisse, C. (2012). The Paris Corpus. *Journal of French Language Studies*, 22(1), 7-12. <https://doi.org/10.1017/S095926951100055X>
- Murdoch, B. E. (2010). The cerebellum and language : Historical perspective and review. *Cortex*, 46(7), 858-868. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.07.018>
- Nespoulous, J. L. (2012). Hémisphère droit et langage. *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique*, 55, 185-190.
- Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : Données francophones. *Enfance*, 56(1), 20. <https://doi.org/10.3917/enf.561.0020>
- Pemberton, E. F., & Watkins, R. V. (1987). Language facilitation through stories : Recasting and modelling. *First Language*, 7(19), 79-89. <https://doi.org/10.1177/014272378700701905>
- Peyroux, E., & Krasny-Pacini, A. (2018). Méthodologie de la rééducation. Dans C. Seguin, *Rééducation cognitive chez l'enfant. Apport des neurosciences, méthodologie et pratiques* (pp. 181-210). De Boeck Supérieur.
- Perovic, A. (2006). Syntactic deficit in Down syndrome : More evidence for the modular organisation of language. *Lingua*, 116(10), 1616-1630. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.05.011>
- Petretic, P. A., & Tweney, R. D. (1977). Does comprehension precede production? The development of children's responses to telegraphic sentences of varying grammatical adequacy. *Journal of Child Language*, 4(2), 201-209. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001604>

- Plomin, R., Fulker, D. W., Corley, R., & DeFries, J. C. (1997). Nature, Nurture, and Cognitive Development from 1 to 16 Years : A Parent-Offspring Adoption Study. *Psychological Science*, 8(6), 442-447. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00458.x>
- Polišenská, K., & Kapalková, S. (2014). Language profiles in children with Down Syndrome and children with Language Impairment : Implications for early intervention. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 373-382. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.11.022>
- Rice, M. L., Warren, S. F., & Betz, S. K. (2005). Language symptoms of developmental language disorders : An overview of autism, Down syndrome, fragile X, specific language impairment, and Williams syndrome. *Applied Psycholinguistics*, 26(1), 7-27. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050034>
- Rondal, J.A., (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga, 1983
- Rondal, J.-A. (2011). Prelinguistic and early development, stimulation, and training in children with Down syndrome. In J.-A. Rondal, J. Perera, & D. Spiker (Eds.), *Neurocognitive rehabilitation of Down syndrome* (p. 175-181). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511919299.014>
- Rondal, J. A. (2018). Les apprentissages morphosyntaxiques. In *Le mythe de l'innéité du langage* (Mardaga, p. 73-121).
- Senechal, M., Thomas, E., & Monker, J.-A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Education Psychology*, 87(2), 218-229.
- Shriberg, L. D., Austin, D., Lewis, B. A., McSweeney, J. L., & Wilson, D. L. (1997). The Percentage of Consonants Correct (PCC) Metric : *Extensions and Reliability Data*. 40, 16.
- Sparrow, S.S., Cicchetti D.V., Balla D.A. (2015). Vineland II : Échelles de comportement adaptatif de Vineland - 2nde édition. Montreuil : ECPA.

- Stevenson, J., & Fredman, G. (1990). The Social Environmental Correlates of Reading Ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(5), 681-698. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00810.x>
- U.S Department of Education. (2007). *Dialogic Reading* (WWC Intervention Report, p. 1-33). Institute of Education Sciences.
- Vasilyeva, M., Huttenlocher, J., & Waterfall, H. (2006). Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers. *Developmental Psychology*, 42(1), 164-174. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.164>
- Vilaseca, R. M., & Del Rio, M.-J. (2004). Language acquisition by children with Down syndrome : A naturalistic approach to assisting language acquisition. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(2), 163-180. <https://doi.org/10.1191/0265659004ct269oa>
- Werker, J. F., & Tees, R. C. (2005). Speech perception as a window for understanding plasticity and commitment in language systems of the brain. *Developmental Psychobiology*, 46(3), 233-251. <https://doi.org/10.1002/dev.20060>
- Wechsler, D., & Naglieri J-A. (2009). WNV : Echelle non verbale d'intelligence de Wechsler. Montreuil : Pearson TalentLens.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdezmenchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24, 552-558.
- Wiig, E., Semel, E., Secord, W-A. (2019). CELF-5 : Batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication. Montreuil : Pearson TalentLens.
- Woude, J. V., Kleeck, A. V., & Veen, E. V. (2009). Book sharing and the development of meaning. In *Emergent literacy and language development : Promoting learning in early childhood* (Guilford Press, p. 36-77).