

MÉMOIRE

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

Alix DEBRAY-GENTY

soutenu publiquement en juin 2021

De l'environnement de lecture à la maison à la lecture dialogue comme mode d'intervention en orthophonie

MÉMOIRE dirigé par

Bruno FACON, Professeur des Universités, Laboratoire SCALab, Université de Lille

Lucie MACCHI, Maître de Conférences, Laboratoire STL, Université de Lille

Mémoire réalisé dans le cadre du Parcours Recherche

Lille – 2021

Remerciements

Tout d'abord, je remercie mes directeurs de mémoire, Bruno FACON et Lucie MACCHI, pour leur accompagnement, leur aide et leurs conseils durant ces deux années.

Je tiens également à remercier Amélie. Merci de t'être rendue si disponible ; construire le questionnaire avec toi a été un plaisir !

Je remercie vivement toute l'équipe de l'Institut Médico-Educatif qui m'a accueillie. Je remercie également les enfants pour leur bonne humeur et leur participation.

Malika, je te remercie de m'avoir accompagnée dans l'univers de la littérature jeunesse. Merci pour ta bienveillance, ton soutien et ton aide.

Merci à toutes les personnes qui ont partagé le questionnaire, cet élan de solidarité a permis d'obtenir de nombreuses réponses. Merci également à toutes les personnes qui ont pris le temps d'y répondre.

Merci à ceux qui ont participé, de près ou de loin à ce travail. Merci à mes parents, Grégoire, Fabien et Nicolas pour votre soutien. Merci à Pandore pour ta présence quotidienne.

Résumé :

La déficience intellectuelle (DI) occasionne des difficultés langagières plus ou moins importantes. La lecture d'histoires permet d'offrir à l'enfant un bain de langage riche. La méthode de lecture dialogue consiste à utiliser le livre comme support aux échanges verbaux. Elle est peu coûteuse et simple à mettre en place, son efficacité a été démontrée, notamment auprès d'enfants issus de milieux défavorisés. Ce présent travail a permis d'étudier l'efficacité de la méthode de lecture dialogue sur le développement langagier de 22 enfants avec DI scolarisés en Institut Médico-Pédagogique. Les enfants ont été répartis en deux groupes : vocabulaire et syntaxe. Selon le groupe d'appartenance, les cibles travaillées étaient soit du domaine lexical, soit du domaine morphosyntaxique. L'analyse statistique des données recueillies a permis de mettre en évidence des progrès significatifs ($p < .05$) aux épreuves spécifiques du domaine entraîné. Ainsi, la lecture dialogue semble être un outil intéressant pour développer le langage d'enfants avec une DI. Nous avons également créé un questionnaire afin de pouvoir, à terme, faire un état des lieux de la pratique de lecture à la maison des enfants présentant une DI. L'analyse des 338 réponses suggère que notre questionnaire permet, par le biais de la connaissance des titres d'albums, d'étudier les habitudes de lecture. Ainsi, les professionnels familiers de la littérature jeunesse ont reconnu plus de titres que les parents, qui eux-mêmes connaissaient plus de titres que les adultes sans enfant. Par conséquent, ce questionnaire pourra être diffusé aux parents d'enfants avec DI.

Mots-clés :

Déficience intellectuelle, lecture dialogue, langage oral, lecture à la maison, questionnaire.

Abstract :

Intellectual disabilities (ID) cause language difficulties of varying degrees. Reading stories provides the child with a rich language bath. The dialogic reading method consists in using the book as a support for verbal exchanges. It is inexpensive and simple to implement, and its effectiveness has been demonstrated, particularly with children from disadvantaged backgrounds. The present work has made it possible to study the effectiveness of the dialogue reading method on the language development of twenty-two children with ID enrolled in special education schools. The children were divided into two groups: vocabulary and syntax. Depending on the group to which they belonged, the targets worked on were either lexical or morphosyntactic. Statistical analysis of the data collected revealed significant progress ($p < .05$) on the specific tests in the trained domain. Thus, reading dialogue seems to be an interesting tool for developing the language of children with ID. We also created a questionnaire in order to be able, in the long run, to take stock of the reading practice at home of children with an ID. Analysis of the 338 responses suggests that our questionnaire allows us to study reading habits through the knowledge of book titles. Thus, professionals familiar with children's literature recognized more titles than parents, who themselves knew more titles than adults without children. Consequently, this questionnaire could be distributed to parents of children with ID.

Keywords :

Intellectual disability, Dialogic reading, oral language, home reading, questionnaire.

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique.....	2
1. La déficience intellectuelle.....	2
1.1. Définition.....	2
1.2. Critères de diagnostic.....	2
1.3. Classification des DI.....	3
1.4. Le langage des personnes présentant une DI.....	3
2. L'environnement de lecture de l'enfant.....	4
2.1. Influence des activités de lecture sur le développement de l'enfant tout venant.....	4
2.1.1. La lecture et le développement du langage oral.....	4
2.1.2. Au-delà du langage : le développement d'autres compétences.....	5
2.2. L'environnement de lecture de l'enfant avec une DI.....	5
3. La méthode de lecture dialogue.....	5
3.1. Principes de la méthode.....	5
3.2. Influence sur le développement langagier d'enfants tout venant.....	6
3.2.1. Effets de la lecture dialogue sur le vocabulaire.....	6
3.2.2. Effets de la lecture dialogue sur la morphosyntaxe.....	7
3.3. Lecture dialogue et DI.....	7
Buts et hypothèses de l'étude A.....	8
Méthode de l'étude A.....	8
1. Population.....	8
2. Matériel.....	9
2.1. Prétest et post-test.....	9
2.1.1. Entraînements.....	9
3. Procédure.....	10
3.1.1. Prétest et post-test.....	10
3.1.2. Entraînement.....	10
3.1.3. Analyses statistiques.....	10
Résultats de l'étude A.....	11
Discussion de l'étude A.....	14
1. Confrontation des résultats à nos hypothèses.....	14
1.1. Le lexique.....	14
1.2. La morphosyntaxe.....	15
2. Limites de l'étude.....	15
Buts et hypothèses de l'étude B.....	16
Méthode de l'étude B.....	17
1. Population.....	17
2. Matériel.....	17
3. Procédure.....	18
Résultats de l'étude B.....	18
Discussion de l'étude B.....	20
1. Confrontation des résultats à nos hypothèses.....	20
2. Limites et pistes d'amélioration du questionnaire.....	21
Conclusion.....	24
Bibliographie.....	25
Liste des annexes.....	29
Annexe n°1 : Graphique des résultats à l'épreuve standardisée de Lexique en réception	

<u>(EVIP forme B).....</u>	<u>29</u>
<u>Annexe n°2 : Graphique des résultats à l'épreuve standardisée de lexique en production (ELO -LexP).....</u>	<u>29</u>
<u>Annexe n°3 : Graphique des résultats à l'épreuve standardisée de morphosyntaxe en réception (E.CO.S.SE).....</u>	<u>29</u>
<u>Annexe n°4 : Graphique des résultats à l'épreuve standardisée de morphosyntaxe en production (TCG-R correction syntaxique).....</u>	<u>29</u>

Introduction

En France, la prévalence observée de la déficience intellectuelle (DI) se situe entre 1 et 2 % (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], 2016). Les personnes avec une DI présentent un retard cognitif plus ou moins important qui occasionne, entre autres, d'importantes difficultés langagières. Actuellement, les structures médico-sociales accueillant des enfants avec une DI manquent de moyens pour mettre en place une intervention langagière optimale. D'une part, la formation du personnel éducatif dans le domaine du développement du langage est insuffisante. D'autre part, la prise en soins orthophonique n'est pas toujours possible : l'accès à une prise en charge en libéral peut se révéler difficile et la présence d'un orthophoniste au sein des structures n'est pas systématique (INSERM, 2016).

La lecture d'histoires offre une activité langagière facilement utilisable à la maison ou dans les structures éducatives. Le livre permet d'accroître la richesse du bain de langage de l'enfant. Les bienfaits de la lecture d'histoires sur le développement langagier de l'enfant tout venant ont été démontrés (Canut & Vertalier, 2012 ; Sénéchal, 2000), mais les études sur les apports de l'environnement de lecture de l'enfant avec DI sont plus rares. Si dans la lecture classique d'histoires l'enfant a un rôle d'auditeur, la méthode de lecture dialogue l'amène à prendre petit à petit un rôle actif. Cette méthode, développée entre autres par L. Lentin et G. J. Whitehurst, permet un développement langagier plus important qu'avec une lecture classique d'albums, notamment sur le plan lexical (Mol et al., 2008). La lecture dialogue consiste à utiliser des albums de littérature jeunesse comme supports aux échanges verbaux entre l'enfant et l'intervenant. Elle a l'avantage de pouvoir être utilisée par les parents et différents professionnels (ex. orthophonistes, éducateurs). Cette méthode a été particulièrement employée auprès d'enfants issus de milieux défavorisés, mais peu de travaux ont été menés afin d'étudier son influence auprès d'enfants avec une DI. Pourtant, cette méthode pourrait aisément être mise en place au sein d'établissements médico-sociaux accueillant ce public.

L'objectif de ce mémoire est de présenter l'intérêt de la lecture d'histoires en ce qui concerne le développement langagier de l'enfant ayant une DI. Ce mémoire se compose de deux expérimentations : l'une permettant d'étudier l'influence de la méthode de lecture dialogue sur le langage d'enfant avec une DI (étude A), la seconde permettant d'étudier la sensibilité du questionnaire créé afin d'étudier l'environnement littéraire des enfants (étude B). Dans une première partie, nous effectuerons une revue de la littérature sur la DI, sur l'apport de l'environnement de lecture sur le langage de l'enfant et à propos de la méthode de lecture dialogue. Dans la seconde partie, nous présenterons la méthodologie de l'étude expérimentale mise en œuvre dans le présent travail. Nous présenterons ensuite les résultats que nous discuterons. Enfin, nous ferons de même avec l'étude B avant de conclure.

Contexte théorique

1. La déficience intellectuelle

1.1. Définition

La DI se caractérise par un développement mental ralenti qui reste inachevé à l'âge adulte. En d'autres termes, à l'âge adulte, le développement intellectuel de la personne avec DI n'atteindra pas celui d'un adulte typique. Les personnes avec une DI présentent des difficultés d'adaptation et d'ajustement aux exigences de l'environnement. Dans une certaine mesure, la DI est fonction du degré d'exigence de la société dans laquelle la personne évolue. Dans une société où il est indispensable de maîtriser le langage écrit et la numératie, les difficultés d'adaptation de la personne déficiente intellectuelle seront mises en évidence, notamment lors de l'entrée à l'école. À l'inverse, dans une société où il n'est pas nécessaire de savoir lire ou compter, une DI légère peut passer inaperçue (INSERM, 2016). Exprimé autrement, la DI correspond à l'écart entre les compétences de la personne et les exigences plus ou moins importantes de l'environnement dans lequel elle évolue (Thompson et al., 2010).

1.2. Critères de diagnostic

Selon le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), trois critères doivent être réunis pour poser le diagnostic de DI :

1. Déficits touchant les fonctions intellectuelles
2. Déficits du fonctionnement adaptatif
3. Ces déficits susmentionnés doivent apparaître durant la période de développement

Ces critères sont relativement consensuels. Par exemple, l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) a recours à des critères semblables.

La limitation significative du fonctionnement intellectuel est établie à l'aide d'outils standardisés. Pour les enfants, l'échelle d'intelligence la plus utilisée est la Wechsler Intelligence Scale for Children V (WISC V, Wechsler, 2016). Ce type d'échelle permet d'obtenir le Quotient Intellectuel (QI) total. Le niveau de performance obtenu est comparé à celui d'individus de la même classe d'âge : la moyenne est de 100 et l'écart-type (ET) de 15. On parle de DI lorsque le QI total se situe à au moins 2 ET au-dessous de la moyenne, soit un QI total inférieur ou égal à 70.

Le critère de limitation du fonctionnement adaptatif fait partie intégrante de la définition de la DI. Néanmoins, en France, l'évaluation de ce fonctionnement reste encore rare. Cela tient essentiellement au manque d'instruments d'évaluation qui a prévalu pendant des décennies. En effet, la traduction française de l'échelle américaine Vineland-II (Sparrow et al., 2015) n'a été publiée qu'en 2015. Auparavant, aucun instrument valable en langue française n'était disponible. Le fonctionnement adaptatif est mesuré à l'aide d'un questionnaire, proposé aux personnes connaissant bien l'enfant. Différents domaines sont explorés (autonomie, motricité, socialisation et communication), afin d'évaluer comment l'enfant se comporte dans la vie quotidienne. Ce critère est complémentaire du précédent et permet d'éviter les « faux positifs » dans le diagnostic de la DI. En effet, en cas de QI total légèrement inférieur à 70, il est possible que l'enfant ne présente pas de

limitation du fonctionnement adaptatif. Dans ce cas, le diagnostic de DI ne peut être posé (INSERM, 2016).

Enfin, les deux limitations susmentionnées doivent apparaître au cours de la période de développement. Dans de nombreux pays, cette période s'étend jusqu'à dix-huit ans.

1.3. Classification des DI

Les DI peuvent être classées d'après quatre degrés de gravité selon la classification internationale des maladies 10 (Tableau 1). Plus le degré de gravité de la DI est important, moins la prévalence de la DI est élevée (Tassé & Morin, 2006). Par ailleurs, la prévalence réelle de la DI légère est sous-estimée, car tous les enfants déficients ne sont pas diagnostiqués (Roeleveld & Zielhuis, 1997). La prévalence de la DI sévère (ou grave) est de l'ordre de 0,3 à 0,4 % (INSERM, 2016).

Tableau 1. Niveaux de sévérité de la DI en fonction du QI.

Niveau de sévérité	QI	Âge mental atteint à l'âge adulte
Léger	50-69	9 à 12 ans
Moyen	35-49	6 à 9 ans
Grave	20-34	3 à 6 ans
Profond	< 20	Inférieur à 3 ans

Les DI peuvent aussi être classées selon leur étiologie. L'origine de la DI peut être organique (ex. anomalie génétique, cause infectieuse) et/ou environnementale (ex. pauvreté de l'environnement et des carences éducatives). Les causes environnementales représentent environ 15 à 20 % des causes de DI. Néanmoins, les origines de la DI ne sont pas toujours mises en évidence, notamment dans le cas des DI légères (INSERM, 2016).

1.4. Le langage des personnes présentant une DI

Sur le plan langagier, nous pouvons noter un retard de développement plus ou moins important selon le degré de DI et le type de syndrome (INSERM, 2016). Le retard de développement cognitif est en partie la cause des difficultés langagières. Cependant, la qualité et la quantité des apports langagiers ont un rôle important dans le développement du langage (Hoff & Naigles, 2002). La présence d'un handicap, par exemple la trisomie 21, ne semble pas influencer le langage utilisé par les parents (Thiemann-Bourque et al., 2014). En revanche, les apports langagiers ne sont pas comparables selon le niveau socio-économique des parents. En l'occurrence, les enfants issus de foyers favorisés bénéficient d'un environnement langagier plus riche et présentent donc un meilleur niveau de langage (Hoff, 2003). Or, il existe une corrélation négative entre le niveau socio-économique et le taux de DI légère (David et al., 2014). Ainsi, le retard de développement langagier peut être aussi, en partie au moins, d'origine environnementale, notamment en ce qui concerne les DI légères.

Néanmoins, à âge développemental égal (c'est-à-dire à QI non verbal similaire), les enfants présentant une DI ont reçu davantage d'apports langagiers que les enfants tout venant : leur niveau de vocabulaire est donc meilleur. L'âge lexical reste cependant bien inférieur à leur âge chronologique (Facon & Bollengier, 2009). Le niveau syntaxique réceptif semble moins influencé par l'expérience langagière. Cela pourrait être en partie expliqué par la faiblesse de la mémoire de travail des personnes avec une DI qui affecte le traitement correct des énoncés (Facon et al., 2002).

Dans la littérature, la plupart des travaux visent à étudier le langage selon une approche syndromique (INSERM, 2016). Dans le cas de la trisomie 21, qui est la cause génétique de DI la plus fréquente, on peut noter un retard lexical. L'écart à la norme se creuse à mesure que l'enfant grandit. Dans le domaine morphosyntaxique, les difficultés sont importantes, notamment sur le versant expressif (Berglund et al., 2001). Le langage des personnes porteuses du syndrome de Williams est souvent considéré comme l'un de leurs points forts. En comparaison avec des enfants présentant une trisomie 21, les enfants présentant ce syndrome obtiennent souvent de meilleurs résultats aux épreuves permettant d'évaluer le lexique et la morphosyntaxe. Néanmoins, les données retrouvées de la littérature ne sont pas consensuelles. Certaines études mettent en évidence des niveaux langagiers similaires dans ces deux syndromes en ce qui concerne le développement lexical et syntaxique (Touchet et al., 2016). Le niveau langagier des enfants présentant un syndrome de Williams correspond finalement à ce qui est attendu compte tenu de leur niveau cognitif (Brock, 2007). Le syndrome de l'X fragile est la cause héréditaire de DI la plus fréquente et touche majoritairement les femmes. Néanmoins, le langage est atteint de façon plus marquée chez les hommes (INSERM, 2016). Les deux versants du langage, expressif et réceptif, sont affectés. Les capacités lexicales et syntaxiques sont fortement liées à l'âge chronologique et au niveau cognitif de l'enfant (Sterling & Abbeduto, 2012). Cependant, même si des profils langagiers ont pu être mis en évidence en fonction des syndromes, des différences interindividuelles existent, sous l'influence des facteurs cognitifs et environnementaux, par exemple, un environnement riche de lecture, comme nous le verrons dans la section suivante (INSERM, 2016).

2. L'environnement de lecture de l'enfant

2.1. Influence des activités de lecture sur le développement de l'enfant tout venant

2.1.1. La lecture et le développement du langage oral

Lire des histoires n'est pas qu'une activité ludique et d'éveil à partager avec son enfant. Cette activité est aussi porteuse d'apprentissages. En effet, elle influence le développement langagier de l'enfant, car elle offre un bain de langage différent de celui auquel l'enfant est exposé au quotidien. Par exemple, la syntaxe et le vocabulaire sont plus élaborés que dans le langage couramment utilisé pour s'adresser aux enfants (Canut & Vertalier, 2012). Afin que l'enfant puisse tirer profit de la lecture d'histoires et développer son vocabulaire, il est important de définir les nouveaux mots lors de leur première lecture. Il convient aussi d'user de définitions adaptées au niveau langagier de l'enfant (Houston-Price et al., 2014). L'intérêt de la lecture d'histoires tient également au fait que les livres sont fréquemment intégrés dans les routines quotidiennes. La lecture répétée des mêmes histoires offre une redondance favorable à l'acquisition du vocabulaire (Sénéchal, 1997; Snow & Goldfield, 1983). À cet égard, toutes choses égales par ailleurs (niveau socio-économique de la famille et efficacité intellectuelle de l'enfant), il a été démontré que la lecture d'histoires favorise le développement du vocabulaire chez les enfants francophones (Sénéchal, 2000). L'apport de la lecture ne s'observe pas qu'au niveau comportemental. Des changements s'opèrent au niveau neurobiologique. Lorsque l'activité de lecture est fréquemment proposée à l'enfant, l'imagerie

cérébrale montre une activation plus importante des régions associées à la compréhension sémantique et à la formation des images mentales (Hutton et al., 2015).

2.1.2. Au-delà du langage : le développement d'autres compétences

L'environnement de lecture n'influence pas exclusivement le développement du langage. La lecture de livres d'images améliore également les capacités d'écoute des enfants. En effet, la présence d'un support visuel favorise l'écoute active des enfants (Oduolowu & Oluwakemi, 2014). L'attention conjointe, qui se définit comme la capacité à partager à deux une même cible d'attention (ex. une image), est vivement sollicitée et travaillée durant l'activité de lecture. En effet, le pointage et les commentaires verbaux amènent l'enfant à diriger son attention en fonction des indications fournies par l'adulte. Or, cette compétence participe au développement du vocabulaire de l'enfant (Farrant & Zubrick, 2012). Par ailleurs, l'activité de lecture permet aussi d'acquérir des compétences en littératie, lesquelles s'avèrent utiles pour l'apprentissage du langage écrit (Moreno, 2015). À cet égard, les enfants à qui on lit régulièrement des livres demandent souvent qu'on leur en lise davantage, ce qui amène les parents à déclarer que leur enfant aime la lecture (Sénéchal, 2000). Finalement, les enfants, qui ont bénéficié d'un environnement littéraire riche ont plus de chance d'apprécier l'école et d'y réussir (Moreno, 2015).

2.2. L'environnement de lecture de l'enfant avec une DI

L'environnement langagier des enfants présentant une DI influence également le développement de leurs compétences verbales. Dans une étude de Brady et ses collègues (2014), l'ajustement de mères d'enfants présentant un syndrome de l'X fragile a été étudié de façon longitudinale durant huit ans. Les résultats montrent que la lecture d'albums, les demandes de reformulation et les rétroactions verbales influencent fortement le développement lexical des enfants. Dyches et ses collègues (2012) ont recensé les caractéristiques d'une interaction parent-enfant soutenant le développement de l'enfant avec un trouble développemental. Parmi les comportements parentaux favorables au développement, nous retrouvons par exemple, l'attention conjointe, les encouragements ou la réceptivité de l'adulte. Les caractéristiques des apports langagiers observés lors de l'activité de lecture d'albums (ex. interaction mère-enfant, rétroactions verbales) seraient donc favorables au développement global de l'enfant. Un environnement de lecture riche pourrait ainsi favoriser le développement de l'enfant présentant une DI, au même titre que celui de l'enfant tout venant. De plus, bien que le bain de langage des enfants issus de familles de faible niveau socio-économique soit moins riche, il a été mis en évidence que la lecture régulière d'albums permet de compenser l'effet du faible niveau d'instruction de la mère sur le développement du vocabulaire de l'enfant (Farrant & Zubrick, 2012). Un environnement littéraire riche pourrait donc compenser partiellement le bain de langage pauvre dont disposent les enfants issus de milieux défavorisés, ce qui est souvent le cas chez les enfants avec DI légère (David et al., 2014).

3. La méthode de lecture dialogue

3.1. Principes de la méthode

Comme évoqué précédemment, la méthode de lecture dialogue, aussi appelée lecture partagée, a été mise au point de manière indépendante par L. Lentin. et G. J. Whitehurst.

Contrairement à la lecture classique d'histoires, où l'enfant a un rôle d'auditeur passif, la lecture dialogue amène l'enfant à prendre petit à petit un rôle de conteur (Lonigan & Whitehurst, 1998). Pour mettre en œuvre des séances de lecture dialogue, il convient de suivre quelques principes (Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988):

- L'adulte doit inciter fréquemment l'enfant à verbaliser à propos de l'histoire. Pour ce faire, il utilisera préférentiellement des questions ouvertes (ex. les questions introduites par « Qui ? Quoi ? Quand ? »). À l'inverse, les questions fermées (questions auxquelles on répond par oui ou non) ainsi que les questions introduites par « où ? » (pouvant amener une réponse par un pointage) sont à éviter.
- L'adulte propose des expansions : il reprend les énoncés de l'enfant en les complétant. Ainsi il les enrichit sur le plan syntaxique et/ou sémantique.
- Le langage de l'adulte doit se situer dans la zone proximale de développement de l'enfant, c'est-à-dire que l'adulte doit adapter son niveau de langage à celui de l'enfant. Ainsi, il doit proposer des énoncés d'une complexité légèrement supérieure aux compétences actuelles de l'enfant.
- Les livres d'images proposés tiennent compte des intérêts de l'enfant.
- Les productions de l'enfant sont valorisées par l'adulte. L'activité doit être plaisante pour l'enfant.

Les acronymes PEER et CROWD résument les stratégies de la lecture dialogue. La séquence PEER (*Prompt – Evaluate – Expand – Repeat*) correspond à l'attitude que l'adulte doit avoir vis-à-vis des productions de l'enfant : l'inciter à prendre la parole – évaluer sa réponse – développer la réponse donnée par l'enfant (ex. proposer une expansion) – renouveler l'incitation. L'acronyme CROWD (*Completion – Recall – Open-ended – WH questions – Distancing*) reprend les sollicitations proposées par l'adulte : soumettre une phrase à compléter, demander le rappel d'un élément de l'histoire, poser une question ouverte ou en « qui ? », « Quoi ? », ou « Pourquoi ? » et faire des liens avec le quotidien de l'enfant.

3.2. Influence sur le développement langagier d'enfants tout venant

3.2.1. Effets de la lecture dialogue sur le vocabulaire

La méthode de lecture dialogue a été largement étudiée, notamment auprès d'enfants tout venant ou issus de milieux défavorisés (Townson et al., 2017). Au cours des sessions de lecture dialogue, l'enfant est encouragé à prendre la parole et bénéficie de rétroactions langagières en fonction de ses propres productions verbales. L'importance de la participation de l'enfant a été étudiée par Sénéchal (2010). L'influence de la lecture simple d'albums sur l'apprentissage du vocabulaire a été comparée à celle de la lecture dialogue. Suite à une seule exposition à un livre, les auteurs n'ont pas montré de différence entre les deux pratiques sur l'acquisition du vocabulaire. Néanmoins, à partir de deux expositions au même livre, les auteurs ont pu noter que lorsque l'enfant était passif, seul le vocabulaire sur le versant réceptif s'améliorait. Au contraire, lorsque l'enfant est actif, une amélioration sur les deux versants en vocabulaire était notée. La lecture dialogue donne un rôle actif à l'enfant et favorise donc l'apprentissage du vocabulaire expressif. Elle renforce également le vocabulaire passif, comme le fait la lecture classique d'albums. Lors d'une séance de lecture dialogue, l'adulte vient questionner l'enfant et fait également des commentaires. Il a été démontré que l'apport de commentaires a une plus forte influence sur le développement du vocabulaire que les questions posées à l'enfant. Néanmoins, l'utilisation conjointe des questions et

des commentaires se révèle d'autant plus efficace dans l'acquisition du lexique en comparaison à la lecture classique d'histoires (Ard & Beverly, 2004). Lorsque les questions posées exigent une réponse spécifique (ex. la production d'un mot en particulier) cela favorise l'acquisition du vocabulaire sur le versant expressif (Sénéchal, 1997). En revanche, dans l'étude d'Ard et Beverly (2004), la production du mot attendu n'était pas exigée : l'acquisition du vocabulaire s'est principalement faite sur le versant réceptif.

3.2.2. Effets de la lecture dialogue sur la morphosyntaxe

Les données concernant l'influence de la lecture dialogue sur le développement de la morphosyntaxe sont moins nombreuses que celles concernant le développement du vocabulaire. Peut-être s'agit-il d'une conséquence de la théorie de la grammaire générative. Selon Chomsky (1995), la capacité à former des énoncés serait innée et donc peu dépendante des apports langagiers. Néanmoins, pour beaucoup d'auteurs, les apports langagiers ont un rôle crucial, y compris sur l'acquisition des structures syntaxiques. Dans une étude de Vasilyeva et ses collègues (2006), des enfants de quatre ans ont été exposés à un taux élevé de phrases passives au cours de vingt séances de lecture dialogue. Au terme de l'expérimentation, contrairement au groupe contrôle, les performances des enfants exposés à la forme passive s'étaient améliorées de façon significative sur les versants réceptif et expressif. Les apports langagiers semblent donc avoir un rôle primordial dans le développement de la morphosyntaxe (Huttenlocher et al., 2002). Ainsi, en proposant un taux élevé d'une cible morphosyntaxique au cours de la lecture d'histoires, il serait possible d'obtenir un gain en compréhension et en production de cette structure cible. En comparant les effets de la lecture dialogue à ceux de la lecture classique auprès d'enfants d'environ deux ans et demi, Whitehurst et ses collègues (1988) ont noté une augmentation de la longueur moyenne des énoncés pour les enfants bénéficiant de trois à quatre séances de lecture dialogue par semaine durant un mois. La longueur moyenne des énoncés est un indicateur du développement morphosyntaxique du jeune enfant. Encourager l'enfant à prendre la parole, renforcer ses réponses et proposer des expansions promeut donc le développement morphosyntaxique.

3.3. Lecture dialogue et DI

Si la méthode de lecture dialogue a fréquemment été utilisée auprès d'enfants typiques issus de milieux sociaux plus ou moins défavorisés, peu d'études ont été menées pour étudier son efficacité auprès d'enfants présentant une DI. Pourtant, l'utilisation de la méthode auprès de ce public semble justifiée. D'une part, nous pouvons noter systématiquement des difficultés langagières chez les personnes présentant une DI. D'autre part, l'utilisation de la méthode permet d'enrichir le bain de langage des enfants issus de familles défavorisées (Hoff, 2003). En effet, comme indiqué précédemment, l'environnement de l'enfant, dont notamment son bain de langage influence son développement langagier (McCartney, 1984). On peut alors supposer que la lecture dialogue permet un apport langagier riche et simple à mettre en place pour ces familles.

L'influence de la communication alternative et augmentée sur la communication de quatre enfants présentant une trisomie 21 durant des sessions de lecture dialogue a été étudiée par Quinn et ses collègues (2020). La lecture dialogue a d'abord été proposée seule puis dans un second temps, la communication alternative et augmentée a été utilisée lors des sessions. L'influence de la lecture dialogue « seule » a donc pu être analysée. Les résultats ont montré que la lecture dialogue s'est révélée bénéfique pour l'apprentissage du vocabulaire cible chez les quatre participants. La lecture dialogue apporte d'une part un bain de langage riche et d'autre part, un contexte favorable au

renforcement de l'attention conjointe et des interactions socio-communicatives (Skotko et al., 2004). Ainsi, en comparaison au jeu structuré, cette approche a favorisé la production de langage tant sur le plan quantitatif (sont les plus productifs sur le plan langagier) que qualitatif (le langage produit était plus intelligible) chez des enfants avec une DI légère à modérée (Davie & Kemp, 2002).

Buts et hypothèses de l'étude A

L'intérêt de la pratique de la lecture dialogue auprès d'enfants tout venant a été largement démontré. Dans le cadre du présent mémoire, nous avons étudié l'influence d'une intervention fondée sur la méthode de lecture dialogue sur l'acquisition du langage d'enfants présentant une DI. Les enfants ont été répartis aléatoirement en deux groupes : le groupe vocabulaire et le groupe syntaxe. Les séances du groupe vocabulaire étaient centrées sur l'acquisition de mots rarement maîtrisés par les enfants inclus dans ce groupe. En revanche, la syntaxe utilisée lors des entraînements était simple (ex. sujet-verbe-objet). À l'inverse, les séances destinées au groupe syntaxe visaient l'acquisition de structures syntaxiques spécifiques telles que les propositions relatives ou la négation. Au cours de ces séances, il était fait en sorte d'utiliser un vocabulaire simple et, par là même, déjà acquis en grande partie par les enfants. Ainsi, nous supposons que les enfants du groupe vocabulaire s'amélioreront significativement aux épreuves spécifiques de lexique en comparaison des enfants du groupe syntaxe. De même, nous émettons l'hypothèse que les enfants du groupe syntaxe feront des progrès significatifs aux épreuves spécifiques de morphosyntaxe par rapport aux enfants du groupe vocabulaire. Ainsi, le groupe vocabulaire sera le groupe contrôle du groupe syntaxe, et inversement. En effet, les séances d'entraînement destinées à chaque groupe visent des acquisitions spécifiques.

Méthode de l'étude A

1. Population

Au total, vingt-deux enfants présentant une DI ont été recrutés au sein d'Instituts Médico-Pédagogiques (IMP) ou d'Instituts Médico-Educatifs (IME) par les étudiantes participant au projet. Ces instituts étaient situés dans six départements français (31, 59, 64, 75, 78 et 92). À titre personnel, nous avons évalué et entraîné trois enfants¹ dans un IMP de la région parisienne. L'intervention s'est déroulée de mi-septembre à début novembre 2020. Les enfants inclus dans l'étude étaient en mesure de participer aux séances de lecture dialogue. Chaque séance durait une trentaine de minutes et était conduite en relation duelle avec l'adulte. Les enfants présentant des troubles avérés du spectre de l'autisme (TSA), les enfants avec une déficience sensorielle (ex. surdité) ou en situation de polyhandicap n'ont pas été inclus dans l'étude. Un formulaire de consentement a été transmis aux responsables légaux des enfants. Pour des raisons pratiques inhérentes au temps de rédaction des mémoires, seuls les résultats des participants ayant suivi les sessions de lecture dialogue sur la période allant de septembre à novembre 2020 seront pris en compte dans les analyses statistiques.

1 Sur l'année 2020-2021, nous avons, à titre personnel, évalué et entraîné quatre enfants au total.

2. Matériel

2.1. Prétest et post-test

Avant la passation des prétests, les mémorantes ont recueilli plusieurs mesures : l'âge chronologique des enfants, le statut socio-économique de la famille (Barrat, 2012), le sexe de l'enfant et la durée de sa prise en soin orthophonique actuelle.

Dans l'objectif d'étudier l'influence des séances de lecture dialogue, un prétest puis un post-test ont été effectués. Différents tests et épreuves ont été administrés au prétest par les étudiantes participant à l'étude. Les matrices de l'Échelle non verbale de Wechsler permettent d'obtenir une mesure du développement intellectuel non verbal des participants. La mémoire auditivo-verbale a été évaluée à l'aide du sous-test « répétition de chiffres » de la Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence (NEMI-2, Cognet, 2006). Afin d'évaluer les capacités langagières, nous avons utilisé différentes épreuves standardisées. Pour évaluer le versant réceptif, nous avons utilisé l'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP, Dunn et al., 1993) ainsi que l'Épreuve de Compréhension Syntaxico-Semantique (E.CO.S.SE, Lecocq, 1996). Pour le versant productif, nous avons administré le sous-test « lexique en production » de la batterie d'Évaluation du Langage Oral (ELO, Khomsi, 2001) ainsi que le Test de Closure Grammaticale Révisé (TCG-R, Deltour, 2002). Outre ces tests standardisés, des épreuves spécifiques ont été conçues afin de mesurer plus finement les acquis réalisés grâce aux séances de lecture dialogue. Ces épreuves, dont deux en réception et les deux autres en production, sont constituées chacune de trente items. Compte tenu des hypothèses de notre mémoire, seuls les résultats obtenus aux épreuves spécifiques seront présentés et discutés. Par ailleurs, les séances ont fait l'objet d'un enregistrement audio afin d'étudier l'influence de la méthode de lecture dialogue sur le langage spontané des enfants.

Lors du post-test, les mêmes épreuves, à l'exception de la NEMI-2 et les matrices de Wechsler, ont été administrées aux participants.

L'échelle de « comportements problématiques », adaptation française des échelles de Comportement Adaptatif de Vineland-II (Sparrow et al., 2015), ainsi que le Profil Pragmatique, tiré de l'adaptation française de la CELF 5 (Wiig, et al., 2019) ont également été utilisés au cours de l'étude. Ils ont été renseignés par les professionnels de l'IME connaissant le mieux les enfants (ex. l'éducateur spécialisé référent).

2.1.1. Entraînements

Au total, dix-huit albums de littérature jeunesse disponibles dans le commerce ont été utilisés lors des séances de lecture dialogue. Neuf étaient destinés aux séances des enfants du groupe vocabulaire ; les neuf autres pour celles des enfants du groupe syntaxe. Les scripts initiaux des albums ont été modifiés afin que la fréquence d'apparition des cibles (mots ou structures syntaxiques) soit contrôlée. Les albums étaient répartis par lots de trois. Un lot était présenté selon la méthode de lecture dialogue à l'enfant au cours d'une séance. Ainsi, un roulement entre les différents lots se faisait d'une séance à l'autre. Pour les enfants du groupe vocabulaire, trente mots cibles présumés inconnus des enfants de l'étude ont été sélectionnés. Il s'agissait de noms et de verbes peu fréquents (ex. « monocycle », « butiner »). Pour les enfants du groupe syntaxe, trois structures syntaxiques supposées méconnues des enfants de l'étude (ex. les relatives en « qui ») ont été retenues.

3. Procédure

Cette étude s'inscrit dans le cadre du projet de thèse d'A. Rémy-Néris, orthophoniste diplômée de l'Université de Lille en 2019. Il s'agit d'une étude prospective multicentrique fondée sur un plan expérimental à traitements alternatifs avec prétest.

Le projet a reçu un avis favorable du Comique d'Éthique d'Établissement de l'Université de Lille en mars 2020. Le service de protection des données de l'Université a également donné son aval. Le travail expérimental a été mené durant la crise sanitaire liée au virus SARS-CoV-2. Par conséquent, le plan expérimental initialement prévu a dû être modifié. L'ensemble des interventions ont été réalisées en respectant des mesures sanitaires strictes (lavage du matériel entièrement plastifié aux lingettes virucides, fongicides et bactéricides, masque, gel, etc.).

3.1.1. Prétest et post-test

Le prétest a été réalisé de façon individuelle au sein des IMP par les mémorantes lesquelles ont été préalablement formées à la passation et à la cotation des épreuves. Les matrices de l'Échelle non verbale de Wechsler ont été administrées afin d'estimer l'âge intellectuel non-verbal des participants. Ce test a été utilisé en premier pour ne pas inclure dans l'étude des participants avec un niveau d'efficacité intellectuelle trop élevé. Pour les épreuves suivantes, différents ordres de passation ont été appliqués afin d'éviter les effets sériels. En ce qui concerne les épreuves spécifiques de vocabulaire et de morphosyntaxe, les épreuves expressives ont été administrées avant les épreuves réceptives pour limiter l'effet d'apprentissage. Les épreuves ont été administrées pendant quatre sessions afin de réduire l'effet de fatigue et de ne pas démotiver les enfants.

Le post-test était initialement prévu en simple aveugle. Néanmoins, en raison des mesures de confinement décrétées fin octobre 2020 par le gouvernement, celui-ci a dû être conduit par les mémorantes ayant participé à l'entraînement.

3.1.2. Entraînement

Chaque enfant aurait dû bénéficier de dix-huit séances de lecture dialogue, à raison de deux séances d'environ trente minutes par semaine. Ces séances ont été mises en œuvre par les mémorantes, de façon individuelle au sein de chaque institut. Les étudiantes ont reçu une formation à la méthode de lecture dialogue afin d'homogénéiser les pratiques des unes et des autres. Les participants ont été divisés en deux groupes (vocabulaire et syntaxe) de manière aléatoire.

Dans chaque groupe (groupe vocabulaire ou groupe syntaxe) il existait trois lots de trois albums. L'ordre des lots pour chaque enfant a été attribué aléatoirement. Au sein d'une séance, nous avons veillé à varier l'ordre de présentation des trois albums, afin de maintenir la motivation et éviter d'éventuels effets sériels. Toujours en raison de la crise sanitaire et du fait du confinement décrété à l'automne 2020, le nombre de séances souhaité (18) n'a pas pu être atteint.

3.1.3. Analyses statistiques

Les données récoltées ont été analysées à l'aide de tests non paramétriques. Le test U de Mann-Whitney a été utilisé pour comparer les scores des groupes vocabulaire et syntaxe lors du prétest et du post-test. Le test W de Wilcoxon a été utilisé pour comparer les scores des sujets d'un même groupe au prétest et au post-test. Si la valeur de p est inférieure à .05, cela signifie que la différence observée est significative.

Résultats de l'étude A

Au total, les données de vingt-deux participants ont été analysées. Les données de certains participants ont dû être exclues des analyses. Cela a été le cas lorsque l'âge chronologique du participant était très supérieur à celui de groupe, lorsque le score Z obtenu à l'épreuve des matrices était supérieur à 1,6 ET, lorsque les scores obtenus au prétest étaient trop élevés (notamment pour les épreuves spécifiques), lorsque les participants ont quitté leur structure avant la réalisation du post-test. Le Tableau 2 présente les différentes variables contrôles pour les deux groupes.

Tableau 2. Caractéristiques générales des groupes syntaxe et vocabulaire.

Variables contrôles	Groupe syntaxe (N = 11)	Groupe vocabulaire (N =11)
	Médiane (écart interquartile)	
% de garçons dans le groupe	45 %	67 %
Âge chronologique au prétest	10.29 (2.24)	10.75 (2.43)
Niveau socio-économique Échelle de la BSMSS (/66)	26.5 (31.75)	22.5 (9.92)
Temps de suivi orthophonique hebdomadaire Estimation en minutes	30 (37.5)	30 (22.5)
Intelligence non-verbale (Score au sous-test des matrices /41)	10 (2)	9 (3.5)
Âge de développement non verbal (estimé à l'aide du sous-test des matrices)	4.08 (2)	4.08 (0.08)
Mémoire auditivo-verbale Répétition de chiffres, NEMI-2 (/36)	4 (2.5)	4 (1)
Compétences pragmatiques Profil pragmatique, CELF-5 (/200)	112 (32)	116 (32)
Troubles du comportement Comportements problématiques, Vineland (/150)	22 (7.5)	17 (13.5)
Nombre de séances d'entraînement	9 (2.5)	7 (2)

Chaque groupe (groupe vocabulaire et groupe syntaxe) est composé de onze participants. Les résultats des tests *U* de Mann-Whitney indiquent que les deux groupes ne se différencient significativement pas en ce qui concerne le sex ratio, l'âge chronologique au prétest, le niveau socio-économique, le temps de suivi orthophonique hebdomadaire, le nombre de séances d'entraînement ainsi que les scores obtenus aux épreuves et questionnaires nous permettant d'évaluer l'intelligence non-verbale, l'âge de développement non verbal, la mémoire auditivo-verbale, les compétences pragmatiques et les troubles du comportement. De ce point de vue, on peut considérer que les deux groupes sont correctement appariés. Par conséquent, les variables contrôles ne pourront pas être invoquées pour expliquer les différences observées entre les groupes aux épreuves administrées lors du post-test.

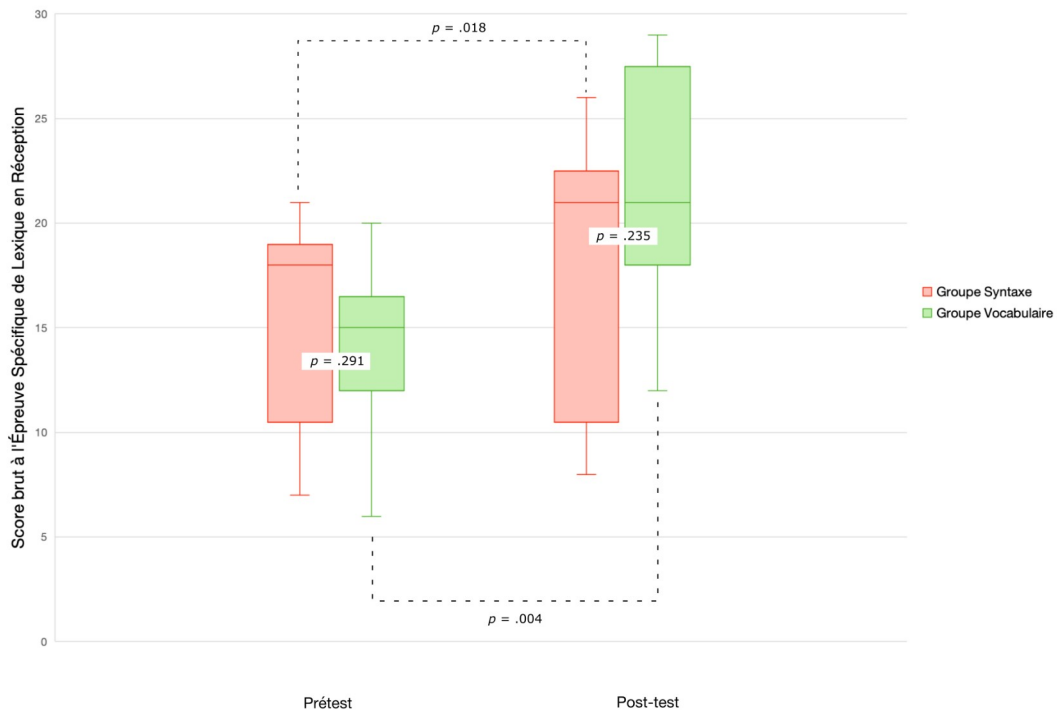


Figure 1. Résultats obtenus à l'épreuve spécifique de lexique en réception.

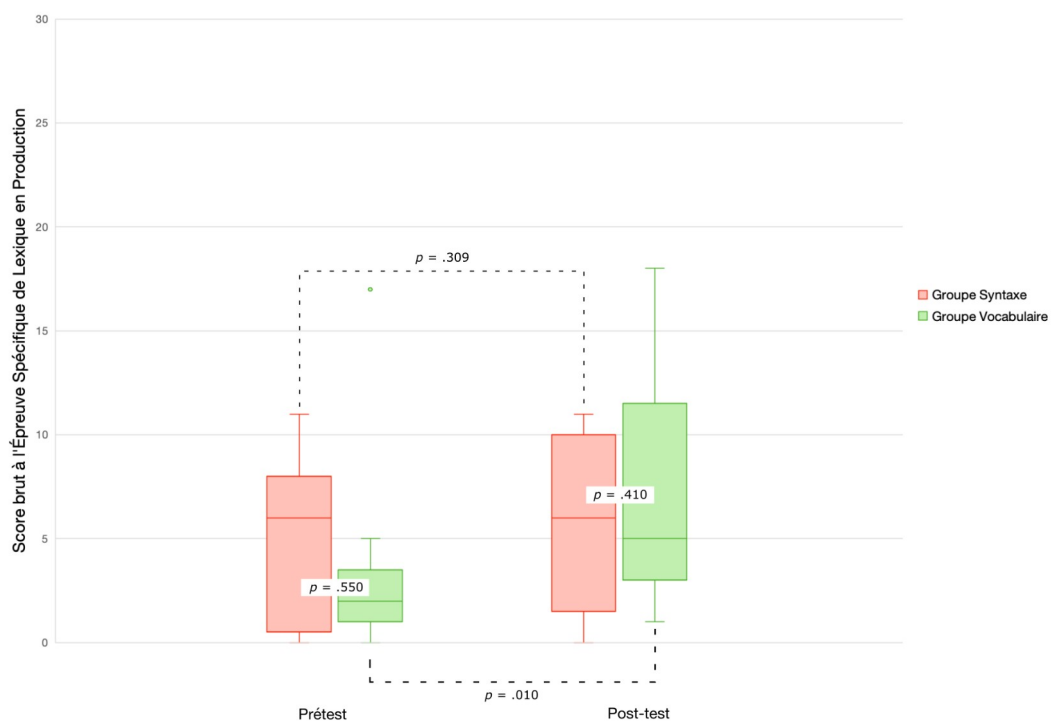


Figure 2. Résultats obtenus à l'épreuve spécifique de lexique en production.

Les Figures 1 et 2 présentent les résultats obtenus aux épreuves spécifiques destinées à évaluer le lexique. Concernant le versant réceptif, la Figure 1 montre que les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent significativement ni au prétest, ni au post-test. Les deux groupes ont significativement progressé entre le prétest et le post-test ($p = .018$ pour le groupe syntaxe et $p = .004$ pour le groupe vocabulaire). En ce qui concerne le versant expressif, la Figure 2 montre que

les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent significativement ni au prétest, ni au post-test. En revanche, seul le groupe vocabulaire a significativement progressé entre le prétest et le post-test ($p = .010$).



Figure 3. Résultats obtenus à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception.

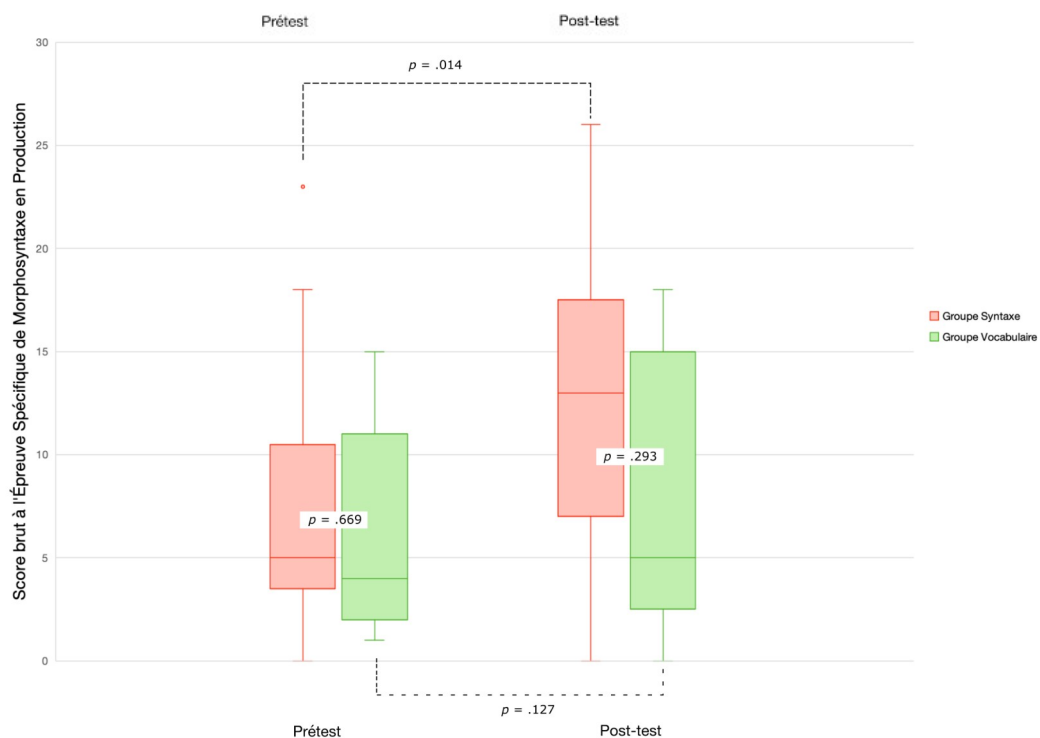


Figure 4. Résultats obtenus à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production.

Les Figures 3 et 4 présentent les résultats obtenus aux épreuves spécifiques de morphosyntaxe. En ce qui concerne le versant réceptif, la Figure 3 montre que les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent significativement ni au prétest, ni au post-test. Seul le groupe syntaxe progresse significativement entre le prétest et le post-test ($p = .006$). Concernant le versant expressif, la Figure

4 montre que les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent significativement ni au prétest, ni au post-test. Seul le groupe syntaxe a significativement progressé entre le prétest et le post-test ($p = .014$). Les résultats aux épreuves standardisées sont présents en annexes 1, 2, 3 et 4.

Discussion de l'étude A

Nous reviendrons d'abord sur nos hypothèses en les confrontant aux résultats obtenus. Puis nous discuterons des limites de cette étude.

1. Confrontation des résultats à nos hypothèses

L'objectif de ce mémoire était d'étudier l'influence de la méthode de lecture dialogue sur le développement langagier d'enfants ayant une DI. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux résultats obtenus aux quatre épreuves spécifiques, c'est-à-dire celles créées dans le cadre de l'étude. Les analyses statistiques ont révélé que les différences entre les groupes (vocabulaire et syntaxe) n'étaient significatives, ni au prétest, ni au post-test des quatre épreuves étudiées. En revanche, pour les épreuves de morphosyntaxe sur les deux versants et pour l'épreuve de lexique en production, seul le groupe entraîné spécifiquement dans le domaine testé a progressé de façon significative. Concernant le lexique en réception, les deux groupes ont progressé de façon significative, néanmoins, nous pouvons souligner que la taille de l'effet est plus importante pour le groupe vocabulaire. En effet, la probabilité de l'erreur alpha (dire qu'un phénomène existe alors qu'il n'existe pas) est bien plus faible pour le groupe vocabulaire par rapport au groupe syntaxe (.004 vs .018).

1.1. Le lexique

Les résultats ne démontrent pas de différence significative entre les groupes, au prétest comme au post-test, et ce, sur le versant expressif comme sur le versant réceptif. Les enfants ont été initialement répartis de façon aléatoire entre le groupe vocabulaire et le groupe syntaxe. De ce fait les deux groupes ne se différencient pas de façon significative en ce qui concerne les variables contrôles (ex. sex ratio, âge chronologique). De ce point de vue, l'absence de différence significative au prétest était donc attendue.

Au prétest, la médiane des enfants du groupe syntaxe est de 6/30 à l'épreuve spécifique de *lexique en production*. En revanche, celle des enfants du groupe vocabulaire est de 2/30. Ainsi, même si la différence entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative au prétest (en raison sans doute du faible effectif), les performances initiales des enfants du groupe syntaxe sont tout de même supérieures à celles des enfants du groupe vocabulaire. Au post-test, la médiane des enfants du groupe syntaxe est toujours de 6/30. En revanche, la médiane des enfants du groupe vocabulaire est de 5/30. Ainsi, bien que les progrès des enfants entraînés en vocabulaire soient significatifs entre le prétest et le post-test, les performances au post-test des deux groupes ne sont pas significativement différentes. Ces résultats suggèrent qu'un entraînement spécifique en lexique grâce à la méthode de lecture dialogue influence le développement du langage d'enfants avec une DI en ce qui concerne le lexique en production. En fait, l'absence de différence entre les groupes au post-test tient sans doute au fait que leur équivalence au prétest n'était pas optimale.

Concernant l'épreuve spécifique de *lexique en réception*, nous pouvons observer que les deux groupes ont significativement progressé entre le prétest et le post-test. En revanche, les probabilités

alpha indiquent que les progrès sont plus importants pour les enfants du groupe vocabulaire. Ces résultats suggèrent qu'un entraînement spécifique en lexique, grâce à la méthode de lecture dialogue permet d'enrichir le vocabulaire réceptif d'enfants avec une DI. Ainsi ces résultats vont dans le même sens que ceux que nous retrouvons dans la littérature (Ard & Beverly, 2004 ; Sénéchal, 1997). En l'occurrence, la méthode de lecture dialogue semble être un outil intéressant pour le développement lexical, chez l'enfant tout venant comme chez l'enfant avec une DI. Certes le groupe syntaxe progresse entre le prétest et le post-test. Néanmoins, les progrès sont d'assez faible ampleur et sont possiblement liés à une familiarisation avec les tests. Comme pour l'épreuve de *lexique en production*, il n'y a pas de différence significative entre les groupes au post-test. À ce propos, nous faisons la même interprétation que précédemment. Le groupe syntaxe avait un meilleur niveau initial qui n'a pas pu être détecté statistiquement en raison du faible effectif. Par ailleurs, l'arrêt prématuré des séances d'entraînement en raison du confinement est probablement en cause. Avec davantage de séances, le groupe vocabulaire aurait sans doute eu de meilleures performances au moment du post-test.

1.2. La morphosyntaxe

Les résultats ne démontrent pas de différence significative entre les groupes, au prétest comme au post-test, sur le versant réceptif comme sur le versant expressif. Comme pour le lexique, nous n'attendions pas de différence significative entre les groupes au prétest. En effet, les groupes ne se différencient pas de façon significative en ce qui concerne les variables contrôles. Néanmoins, si l'on prend l'exemple de l'épreuve spécifique nous permettant d'évaluer la morphosyntaxe en réception, au prétest, la médiane des enfants du groupe syntaxe est à 13/30 alors que celle des enfants du groupe vocabulaire est à 17/30. En d'autres termes, les enfants du groupe vocabulaire, non entraînés pour les cibles morphosyntaxiques, ont un meilleur niveau initial que celui des enfants du groupe syntaxe. Ainsi, bien que la progression des enfants du groupe syntaxe soit significative entre le prétest et le post-test sur cette épreuve, le score médian des enfants du groupe syntaxe au post-test (22/30) n'est pas significativement différent du score médian des enfants du groupe vocabulaire (19/30). L'étude des résultats laisse supposer que malgré la taille de l'échantillon restreinte et l'arrêt prématuré des entraînements, les enfants entraînés spécifiquement en morphosyntaxe se sont améliorés de façon significative entre le prétest et le post-test. Ces résultats suggèrent qu'un entraînement spécifique en morphosyntaxe grâce à la méthode de lecture dialogue peut influencer le développement de la syntaxe réceptive et expressive des enfants ayant une DI. Dans la littérature, les études conduites à propos de l'influence de la méthode de lecture dialogue sur le développement morphosyntaxique sont moins nombreuses que celles concernant le développement du lexique. Néanmoins, à l'instar du lexique cette approche semble être intéressante pour le développement morphosyntaxique chez l'enfant tout venant (Vasilyeva et al., 2006) comme l'enfant avec une DI.

2. Limites de l'étude

Cette étude présente différentes limites. Tout d'abord, la *taille de notre échantillon* est restreinte. En effet, seules les données d'un semestre (sur les quatre prévus), ont été incluses dans les analyses statistiques. Néanmoins, les résultats sont encourageants et la poursuite des entraînements avec d'autres enfants est justifiée. Ainsi, les données que nous avons récoltées de

février à avril 2021, ainsi que les données qui seront recueillies par d'autres mémorantes l'an prochain permettront d'obtenir des données statistiques plus fiables.

Ensuite, compte tenu de la crise sanitaire liée au virus SARS-CoV-2, notre plan expérimental a dû être modifié. Le reconfinement d'octobre 2020 a conduit à l'**arrêt des entraînements** de façon prématurée. Ainsi, sur les 18 séances initialement prévues, la médiane se situe à 7 séances pour les enfants du groupe vocabulaire et à 9 séances pour les enfants du groupe syntaxe. Ainsi, si l'on prend l'exemple des enfants du groupe vocabulaire, la moitié d'entre eux n'a pu bénéficier que de deux lectures pour six des neuf livres présentés. Ainsi certaines cibles n'ont pu être proposées que lors de deux séances. De ce fait, les progrès escomptés étaient moindres.

De plus, l'arrêt prématuré des séances a impliqué la réalisation des post-tests dans un temps bref afin de pouvoir récolter des données, quelle que soit l'évolution des mesures sanitaires. De ce fait, les mémorantes ont réalisé elles-mêmes les post-tests. Ceux-ci auraient dû être conduits en simple aveugle, c'est-à-dire par une personne autre que celle ayant réalisé l'entraînement, afin de limiter le biais inhérent aux attentes de progrès de l'intervenant. Par ailleurs, il a été démontré que l'effet des attentes influence les performances de la personne évaluée (Rosenthal & Jacobson, 1968). Il s'agit de l'effet Pygmalion, lequel a pu avoir une influence positive sur les résultats obtenus pour les épreuves spécifiques du domaine pour lequel l'enfant a été entraîné (ex. lors de l'administration de l'épreuve spécifique de lexique en réception à un enfant du groupe entraîné en vocabulaire). Inversement, l'effet Golem (Rowe & O'Brien, 2002) a pu avoir une influence négative sur les résultats obtenus pour les épreuves spécifiques du domaine pour lequel l'enfant n'était pas entraîné (ex. lors de l'administration de l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception à un enfant du groupe vocabulaire).

Nous pouvons également souligner que nous avons choisi d'étudier la méthode de lecture dialogue dans le cadre de *séances individuelles*. Or, comme nous avons pu le mentionner précédemment, les IMP manquent de moyens et la présence d'un orthophoniste au sein des structures n'est pas systématique. Il serait intéressant d'étudier l'influence de séances collectives de lecture dialogue sur le langage d'enfants ayant une DI. En effet, si les résultats se montrent encourageants, cette méthode pourrait être présentée aux éducateurs et aux parents afin qu'elles puissent être mises en place de manière régulière dans les structures et au sein des familles.

Enfin, dans notre présente étude, nous avons choisi d'exclure les enfants présentant un TSA. Or, chez les enfants, les TSA représentent les troubles neurodéveloppementaux les plus souvent associés à la DI. Et près d'un enfant sur deux avec TSA aurait une DI (INSERM, 2016). Il pourrait être intéressant d'étudier l'intérêt de la méthode de lecture dialogue auprès de ces enfants, souvent présents dans les IMP.

Buts et hypothèses de l'étude B

Parallèlement à l'étude des effets de la lecture dialogue sur le développement du langage des enfants présentant une DI, nous envisageons de dresser un état des lieux de la pratique de lecture d'albums à la maison chez ces mêmes enfants. L'environnement de lecture de l'enfant sera évalué à l'aide d'un questionnaire construit pour l'occasion, inspiré des travaux de Sénéchal et ses collègues (1996). Il s'agira, grâce à cet instrument, de mesurer la connaissance des répondants en ce qui concerne des titres (vrais ou inventés) d'albums pour enfants. Dans ce cadre, nous étudierons également la sensibilité de ce questionnaire auprès d'adultes avec ou sans enfant pour estimer la

connaissance qu'ont ces deux types d'adultes de la littérature enfantine. Nous émettons l'hypothèse que notre questionnaire permet d'étudier, par le biais de la connaissance de titres d'albums, l'environnement littéraire de l'enfant. Nous pensons, en particulier, que les parents ont davantage de connaissances sur la littérature jeunesse que les adultes sans enfant, car ils sont susceptibles d'être plus souvent en situation de lire des albums. De même, nous pensons que les professionnels qui disposent de connaissances en littérature jeunesse (ex. bibliothécaire, orthophoniste, professeur des écoles), auront de meilleurs résultats que les autres répondants. L'objectif de notre étude est également d'étudier la pertinence de la sélection des titres d'albums inclus dans le questionnaire.

Méthode de l'étude B

1. Population

Au total 338 participants ont répondu au questionnaire. Parmi ces participants, 50 étaient des professionnels familiers de la littérature jeunesse (ex. bibliothécaire, orthophoniste). Parmi les non professionnels, 144 étaient des parents et 95 étaient des adultes sans enfant.

2. Matériel

Un questionnaire a été spécifiquement conçu pour les besoins de l'étude. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés du questionnaire élaboré au Canada anglophone par Sénéchal et ses collègues (1996) en l'actualisant et en l'adaptant à la culture française. Afin de limiter le biais de désirabilité sociale, Sénéchal et ses collègues se sont basés sur le fait que les parents qui lisent le plus de livres à leur enfant ont davantage de connaissances à propos la littérature jeunesse. Concrètement, le questionnaire consiste à mesurer la connaissance qu'ont les parents des titres de livres pour enfants dans une liste comprenant de vrais titres et des titres fictifs.

La liste de titres d'albums a été élaborée à partir de différentes sources : les albums les plus empruntés en médiathèque de 2015 à 2018, les meilleures ventes d'albums destinés aux enfants de 0 à 6 ans sur le site commercial « Decitre », les incontournables selon une médiathécaire expérimentée ainsi que les albums préférés des enfants d'après les parents. Pour qu'un titre soit retenu, il devait être mentionné par au moins deux sources (ex. les meilleures ventes et les plus empruntés en médiathèque). Les livres ayant été publiés pour la première fois après 2018 ont été exclus. Nous avons également exclu les albums dont la collection était utilisée lors des entraînements de lecture dialogue (cf. Étude A) ainsi que les albums racontant l'histoire d'un conte très connu en France (ex. Le Petit Chaperon Rouge). De plus, étant donnée la corrélation négative entre pauvreté et DI légère (Emerson, 2012), les livres dont le prix se situait à +1,64 ET de la moyenne des prix des albums de la liste (soit un coût supérieur à 9,65 euros) ont également été exclus. Enfin, si plusieurs albums d'une même série (ex. « le loup qui ») apparaissaient dans au moins deux listes, nous avons sélectionné aléatoirement un seul des albums.

Nous avons fait le choix d'ajouter des titres pour lesquels il y a eu une adaptation télévisuelle afin de limiter le biais de désirabilité sociale et le risque d'un effet plancher. À chaque vrai titre d'album avec une adaptation télévisuelle (ex. T'choupi), nous avons fait correspondre un titre fictif de la même série (ex. un vrai titre et un titre fictif pour la série « l'âne Trotro »). Ainsi, il sera possible de distinguer une personne qui connaît simplement la série d'une personne qui aura lu ou

vu ce titre. À cette liste ont également été ajoutés des titres fictifs sans lien avec les adaptations télévisuelles. Nous appellerons ces titres fictifs, les « titres fictifs classiques ». Nous nous sommes assurés que chaque titre fictif ainsi créé ne correspondait à aucun album existant sur les sites « Decitre » et « La Fnac ». Au total, la liste est composée de 58 titres dont 18 fictifs (31,03%).

Le questionnaire est composé de deux parties. Dans la première partie, les répondants devaient indiquer s'ils avaient déjà lu les 58 albums mentionnés dans le questionnaire. Dans la seconde partie, nous nous sommes intéressés au profil des répondants : ex. profession, genre, présence ou non d'enfants. Les parents étaient ensuite amenés à répondre à une série de questions portant sur les habitudes de lecture. Cette seconde partie vise à étudier les corrélations entre les habitudes de lecture et les connaissances en littérature jeunesse. Cela nous permettra de comparer nos critères de sélection des albums (ex. les plus empruntés en médiathèque, les meilleures ventes sur le site Decitre) avec les habitudes d'acquisition des livres des parents. Ainsi, nous pourrons savoir si nos critères de sélection sont pertinents.

3. Procédure

Le questionnaire a été diffusé sur internet du 12 au 16 mars 2021. La passation s'est déroulée en ligne grâce à un formulaire « Google Form ». Elle durait de cinq à dix minutes.

Résultats de l'étude B

Nous avons analysé les données des 338 répondants. Dans la première partie, les participants devaient indiquer les albums qu'ils avaient déjà lus parmi les 58 choix proposés. Chaque vrai titre coché était crédité d'un point. Chaque titre fictif coché par le répondant donnait lieu à un retrait d'un point. Le score maximum possible était de 40 points. Le Tableau 3 rapporte les scores obtenus par les professionnels ayant des connaissances en littérature jeunesse, les parents non experts en littérature jeunesse et les adultes sans enfant non experts en littérature jeunesse. Nous pouvons constater que les professionnels sont ceux qui ont les meilleurs scores, suivis des parents non experts puis des adultes sans enfant non experts.

Tableau 3. Résultats au questionnaire sur les titres d'albums de littérature jeunesse.

	Score /40		
	Q1	Médiane	Q3
Professionnels littérature	14,25	20,00	23,00
Parents non experts	4,00	7,00	10,00
Adultes sans enfant non experts	1,00	3,00	6,00

Nous nous sommes tout particulièrement intéressés aux statistiques des 144 parents non experts en littérature jeunesse. Cet échantillon était composé à 84,72 % de femmes. Les données concernant ce groupe sont regroupées dans les Tableaux 4 et 5. On constate que plus de la moitié des parents non experts en littérature jeunesse déclarent lire quotidiennement à leur enfant.

Tableau 4. Fréquence de lecture des parents non experts en littérature jeunesse.

Fréquence de lecture (en %)	
Jamais	2,08
Rarement	10,42
Fréquemment	17,36
Très fréquemment	19,44
Quotidiennement	50,69

Tableau 5. Détails des réponses des parents non experts en littérature jeunesse.

Vrais Albums Reconnus (/40)		Albums Fictifs Cochés (/18)	
Moyenne (ET)	8,67 (6,06)	Moyenne (ET)	0,99 (1,68)
Min	0,00	Min	0
Q1	4,00	Q1	0
Médiane	8,00	Médiane	0
Q3	12,00	Q3	1
Max	27,00	Max	11

Le détail du pourcentage de reconnaissance des parents non experts en littérature jeunesse en fonction des items est présenté dans le Tableau 6. Les albums les plus connus sont les vrais titres d'albums. Les titres fictifs inspirés de séries (ex. pour la série « L'âne Trotro », le titre inventé était « Trotro passe son bac ») sont plus souvent cochés que les titres fictifs classiques (c'est-à-dire, sans lien avec une série d'albums, ex. « Pierre Bouledegomme »).

Tableau 6. Détail du pourcentage de reconnaissance des parents non experts en littérature jeunesse en fonction des items.

	Effectif	Q1 (%)	Médiane (%)	Q3 (%)
Vrais albums	40	11,11	17,01	32,12
Albums fictifs inspirés de séries	9	6,94	7,64	9,03
Albums fictifs classiques	9	1,39	2,78	3,47

Nous nous sommes également intéressés à la provenance des albums lus. Les parents devaient indiquer si les livres provenaient des sources mentionnées : toujours, souvent, occasionnellement, rarement ou jamais. Les sources les plus souvent mentionnées par les parents non experts pour les critères « toujours » et « souvent » sont, dans l'ordre des plus fréquentes aux moins fréquentes : cadeaux de proches, achats en librairie de proximité, emprunts en bibliothèque et achat en grande surface spécialisée dans la vente de livres (ex. La Fnac). Nous avons également proposé une question ouverte pour que les parents puissent y ajouter d'éventuelles sources manquantes. Les abonnements ont été mentionnés à plusieurs reprises.

Discussion de l'étude B

Nous confronterons nos résultats à nos hypothèses, puis nous discuterons des pistes d'amélioration du questionnaire.

1. Confrontation des résultats à nos hypothèses

L'objectif de l'étude B était d'étudier la sensibilité d'un questionnaire créé dans le cadre de l'étude, dans le but de mieux connaître l'environnement littéraire de l'enfant présentant une DI. Cette étude a porté sur trois types de participants : des professionnels avec des connaissances en littérature jeunesse, des parents non experts en littérature jeunesse et des adultes sans enfant non experts en littérature jeunesse. Ce travail avait également pour objectif d'étudier la pertinence des titres d'albums choisis.

Les scores bruts obtenus vont dans le sens de nos hypothèses. Les professionnels disposant de connaissances en littérature jeunesse (ex. orthophoniste, bibliothécaire, assistante maternelle) ont la médiane la plus haute des trois groupes étudiés : 20 titres sur 40 ont été reconnus. Étant données la formation et l'expérience professionnelle de ce groupe, nous pouvions nous attendre à ce qu'ils aient le meilleur score. Si l'on s'intéresse ensuite aux scores des non experts en littérature jeunesse, la médiane obtenue par les parents (7/40) est supérieure à celle obtenue par les adultes sans enfant (3/40). Ces scores vont également dans le sens de nos hypothèses. En effet, les parents ont probablement plus d'occasions de s'adonner à la lecture d'albums jeunesse que des adultes sans enfant. Par conséquent, il était probable qu'ils aient plus de connaissances en littérature jeunesse. D'ailleurs, un parent sur deux a répondu faire la lecture quotidiennement à son enfant. Plus de 87 % des parents de notre échantillon ont déclaré lire au moins une fois par mois à leur enfant. Par conséquent, les parents de notre échantillon semblent être exposés régulièrement à la littérature jeunesse. Ainsi, ces résultats suggèrent que l'exposition à la littérature jeunesse (par le biais de la profession ou en raison du statut familial) permet d'obtenir de meilleurs scores en ce qui concerne les connaissances de titres d'albums. En d'autres termes, notre questionnaire semble être suffisamment sensible pour distinguer un adulte sans enfant, peu amené à consulter la littérature jeunesse d'un parent, plus exposé aux albums pour enfants.

L'objectif est que ce questionnaire soit proposé l'an prochain aux parents des enfants qui seront inclus dans l'étude A. Par conséquent, nous nous sommes tout particulièrement intéressés aux réponses données par les parents non experts en littérature jeunesse, échantillon qui se rapproche le plus des participants que nous visons. Concernant les vrais titres, la médiane du pourcentage de reconnaissance se situe à 17,01 %. Si l'on se penche sur le détail des réponses, certains titres sont très connus comme « Elmer » (43,75 % de reconnaissance) ou « Petit Ours Brun aime son papa » (56,25 % de reconnaissance) et d'autres sont peu cochés comme « Je suis un lion » (4,86 % de reconnaissance). Ce pourcentage pourrait s'apparenter à un indice de difficulté. Plus cet indice est proche de 0 %, plus l'item est difficile. À l'inverse, plus il est proche de 100 %, plus l'item est facile. Pour les tests, il est recommandé d'exclure les items trop difficiles, dont l'indice est inférieur à 10 % (Bernaud, 2007). De ce point de vue, une amélioration du questionnaire est envisageable. Elle sera évoquée dans la seconde partie de la présente discussion (cf. ci-après).

En ce qui concerne les titres fictifs, nous observons une différence entre les titres fictifs classiques et les titres fictifs inspirés de séries. Ces derniers sont plus souvent reconnus « faussement » par les parents. En effet, la médiane du pourcentage de reconnaissance est de 7,64 %

contre 2,78 % pour les titres fictifs classiques. Aucun titre fictif classique n'a été reconnu par plus de 10 % des parents. Ils semblent donc avoir bien été sélectionnés et ne pas être trop proches de titres existants. En revanche, deux titres fictifs inspirés de séries sont reconnus par plus de 10 % des parents : « Petit Ours Brun et le mystère de l'île au trésor » (reconnu par 12,5 % des parents non experts en littérature jeunesse) et « Cornebidouille ne veut plus être méchante » (reconnu par 21,5 % des parents non experts en littérature jeunesse). À l'origine, nous avons ajouté ces titres fictifs inspirés de séries afin de vérifier si les répondants connaissaient uniquement la série (dans ce cas, on s'attend à ce que les répondants cochent le vrai titre de la série, mais également le titre fictif) ou s'ils avaient vraiment lu le vrai titre proposé (dans ce cas, on s'attend à ce que les répondants ne cochent que le vrai titre de la série). Ces deux titres fictifs proposés semblent être trop proches de l'univers de la série et induisent les parents en erreur. Pour la majorité des titres fictifs inspirés de séries, nous pouvons noter une nette différence entre le pourcentage de reconnaissance du vrai titre en comparaison au titre inventé. Par exemple, pour la série « Le loup qui », le vrai titre a été reconnu par 40,97 % des parents non experts en littérature jeunesse, contre seulement 6,25 % pour le titre inventé. Des pistes d'amélioration seront évoquées dans la sous-partie suivante.

Afin de créer notre liste d'albums, nous nous sommes inspirés de la méthodologie de Sénéchal et ses collègues (1996). Nous avons souhaité savoir si les sources choisies correspondaient aux habitudes des répondants. Parmi les quatre critères pour lesquels les parents ont indiqué que leurs livres provenaient de cette source « toujours » ou « souvent », nous retrouvons les achats en librairie de proximité, les emprunts en bibliothèques et les achats en grandes surfaces spécialisées (ex. La Fnac). Nous nous sommes effectivement basés sur les albums les plus empruntés en médiathèque. Nous avons également choisi d'utiliser le site « Decitre », assez proche de celui de « La Fnac ». Nos choix de sources semblent donc pertinents. Néanmoins, la source la plus importante de provenance des livres semble être celle des cadeaux de proches/de dons d'associations. Il est difficile de créer une liste à partir de cette source en raison de son caractère imprévisible. Cependant, le critère « livre préféré de l'enfant selon le parent » pourrait s'en rapprocher. Il est probable que les livres offerts par les proches soient des livres qui ont eu du succès auprès de leurs enfants. Au total, nos critères de sélection semblent donc être plutôt adaptés.

Les résultats vont dans le sens de nos hypothèses : nous pouvons distinguer, par le biais de la connaissance des titres d'albums, des parents qui déclarent lire des albums jeunesse régulièrement pour plus de 87 % d'entre eux, d'adultes sans enfant, peu amenés à lire des albums de littérature jeunesse. De plus, 31 de nos vrais titres ont un seuil de reconnaissance supérieur au seuil de difficulté de 10 %. Nos titres fictifs classiques sont peu cochés à tort et seuls deux titres fictifs inspirés de séries sont trop souvent reconnus par les parents. Par conséquent, il semblerait que notre questionnaire, bien que perfectible, soit suffisamment sensible pour être utilisé dans l'étude A de l'an prochain.

2. Limites et pistes d'amélioration du questionnaire

L'objectif de ce travail était d'étudier la pertinence de notre questionnaire. L'analyse des résultats nous a permis d'identifier plusieurs de ses faiblesses.

Tout d'abord, si l'on se penche sur *le choix des titres*, certains items semblent être trop peu connus. Si l'on se fonde sur le seuil proposé par Bernaud (2007), les items reconnus par moins de 10 % des répondants doivent être écartés. En effet, ceux-ci sont alors considérés comme trop complexes et ne permettraient pas de distinguer une personne lisant souvent d'une personne ne

lisant jamais. Neuf items sont concernés, car ils ont été reconnus par moins de dix pour cent des parents. Néanmoins, supprimer neuf vrais titres déséquilibrerait le ratio vrais titres-titres fictifs. En effet, si une proportion trop importante de titres fictifs est présente, les répondants pourraient se sentir en échec en ne reconnaissant que peu de titres. Il convient donc de remplacer les titres trop peu connus par d'autres. Ainsi, afin de pouvoir compléter notre liste de titres, nous avons demandé aux participants d'indiquer un (ou plusieurs) titre(s) dont ils se souvenaient et qui avai(en)t plu à l'enfant. Pour qu'un titre soit sélectionné dans la liste, il doit faire partie d'au moins deux catégories parmi les quatre suivantes : les albums les plus empruntés en médiathèque de 2015 à 2018, les meilleures ventes d'albums destinés aux enfants de 0 à 6 ans sur le site « Decitre », les incontournables selon une médiathécaire ainsi que les albums préférés des enfants selon les parents. Les réponses données par les répondants lors de cette question ouverte nous permettront de compléter le critère « albums préférés des enfants selon les parents ». En effet, la récolte des données pour ce critère avait été faite pendant le premier confinement, le nombre de réponses a par conséquent été limité. Ainsi, grâce à ces nouvelles réponses, des titres supplémentaires pourront être inclus dans notre questionnaire et les items trop peu connus pourront être retirés. Par exemple, « Monstre Poilu » ou « Fergus est furieux » ont été cités par les répondants et sont ainsi mentionnés dans deux catégories. De plus, compte tenu de la situation sanitaire, une seule médiathécaire a pu être sollicitée. Nous pourrions également interroger un libraire spécialisé en littérature jeunesse ou un autre bibliothécaire afin d'avoir d'autres titres nous permettant de compléter notre liste.

Dans le même ordre d'idée, deux titres fictifs, issus de la liste des titres fictifs inspirés des séries, ont été faussement reconnus par plus de 10 % des parents. Il conviendra également de modifier ces titres. Par exemple, nous pourrions ainsi choisir des titres plus éloignés de la série. Nous pourrions remplacer « Petit Ours Brun et le mystère de l'Île au trésor » par « Petit Ours Brun attaque des extra-terrestres ». Ce titre détonne avec le reste de la série et ne devrait pas être coché par les parents connaissant l'univers de Petit Ours Brun. En effet, l'objectif des titres fictifs n'est pas de piéger les répondants. Un répondant cochant un titre fictif détonant de l'univers de la série peut l'avoir coché uniquement car il connaissait le héros. Afin de savoir si nous devons ajouter des titres détonant de l'univers de la série ou non, il pourrait être intéressant d'étudier les réponses de ceux qui ont coché ces titres fictifs : ont-ils eu tendance à cocher les titres qui leur semblaient familiers (ex. les titres issus de séries) ? Si la majorité des répondants concernés ont coché tous les titres de séries sans distinction (vrais ou fictifs), il pourrait être intéressant de choisir des titres fictifs plus éloignés de la série afin d'éviter que ces titres fictifs soient cochés uniquement car le héros est reconnu. En revanche, si les répondants concernés n'ont reconnu faussement que quelques titres, nous pourrions modifier ces deux titres sans que les nouveaux titres soient plus éloignés de l'univers de la série que les anciens.

Les *critères de sélection des albums* semblent correspondre avec les habitudes d'acquisition des livres des parents. Cependant, nous avons omis les abonnements dans nos critères de sélection. Par exemple, la maison d'édition « L'école des loisirs » propose des formules d'abonnements selon l'âge de l'enfant. Ce critère pourrait être ajouté et constituerait ainsi une piste supplémentaire dans la constitution de notre liste. Le critère « les meilleures ventes sur le site Decitre », s'avère instable. En effet, nous avons consulté le site « Decitre » à différentes périodes de mars 2020 à mars 2021 et certains albums inclus dans notre liste sur base de ce critères ne l'étaient plus quelques mois plus tard et inversement. Cela tient au fait que les thèmes phares varient selon la période de l'année (ex. à l'approche de Noël). De plus, puisque notre questionnaire est destiné à des parents d'enfants âgés de 6 à 13 ans environ, nous avons exclu les titres publiés pour la première fois après 2018. Ainsi, la

liste obtenue en ligne n'est pas forcément idéale. Cela s'explique par l'impossibilité d'obtenir les listes des meilleures ventes des années précédentes auprès de librairies. Pour pallier ce problème, nous essayerons de contacter d'autres librairies afin d'avoir accès aux archives des meilleures ventes et par là même, de constituer une liste de livres sur des éléments plus probants.

De plus, nous savons que la DI légère est corrélée avec un faible niveau socio-économique (David et al., 2014). Les parents non experts ayant répondu au questionnaire ont un niveau socio-économique moyen plus élevé que les parents d'enfants ayant une DI. En effet, certains des répondants ont indiqué leur profession, on retrouve par exemple les professions suivantes : magistrat, infirmier, traducteur, auteur, chef de projet. Au sein d'une population de répondants avec un niveau socio-économique plus faible, il est possible que notre questionnaire soit moins discriminant. En effet, le faible niveau socio-économique est souvent associé à une pratique moindre de l'activité de lecture (Séguin, 2015).

Enfin, suite à la diffusion de notre questionnaire, plusieurs participants ont mentionné avoir reconnu peu de titres. Une personne a par exemple signalé qu'elle avait l'impression « de ne pas avoir lu les bons livres à [son] enfant ». Afin de limiter le biais de désirabilité sociale, nous avons indiqué que ce questionnaire avait pour objectif de connaître la popularité des albums de littérature jeunesse. En ajustant notre sélection de titres, par exemple, en supprimant les titres trop peu connus, nous pourrions limiter ce sentiment.

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était d'étudier l'influence de la lecture de livres sur le développement langagier des enfants avec une DI. Nous avons d'une part étudié l'intérêt de la méthode de lecture dialogue et d'autre part, nous avons créé et analysé un questionnaire dont l'objectif est d'étudier l'environnement littéraire de l'enfant à la maison.

Dans une première partie de ce mémoire, nous nous sommes intéressés à l'influence de la méthode de lecture dialogue sur le développement langagier d'enfants avec DI. En effet, cette méthode, peu « coûteuse » et simple à mettre en place, pourrait se révéler intéressante pour le personnel des instituts spécialisés qui manquent de moyens pour assurer une intervention langagière optimale. En l'occurrence, le temps de travail des orthophonistes ne permet pas de combler les besoins en rééducation et de très nombreux postes ne sont pas pourvus en raison de leur manque d'attractivité. Pour réaliser l'étude A, dix étudiantes en orthophonie, réparties dans neuf IMP ou IME français ont entraîné vingt-deux enfants avec DI grâce à la méthode de lecture dialogue. Les enfants étaient répartis en deux groupes : le groupe vocabulaire et le groupe syntaxe. Chaque groupe était entraîné spécifiquement sur des cibles lexicales ou morphosyntaxiques. Un prétest et un post-test ont été réalisés à l'aide d'épreuves spécifiques et standardisées afin d'objectiver les effets de l'entraînement. Les résultats ont montré que pour les deux groupes, des progrès significatifs étaient observés aux épreuves spécifiques relatives au domaine entraîné. Ces progrès ont été observés sur les versants réceptif et expressif. Bien que les résultats des deux groupes ne se différencient pas significativement au post-test, ces résultats suggèrent que la méthode de lecture dialogue peut influencer le développement langagier d'enfants avec DI pour les domaines lexical et morphosyntaxique. La poursuite de l'étude l'an prochain permettra certainement d'obtenir des résultats plus probants sur le plan statistique du fait de l'augmentation des effectifs. La puissance statistique des tests sera meilleure et, surtout, les groupes seront plus équilibrés en ce qui concerne leurs performances aux tests de langage administrés au prétest.

Dans la seconde partie de ce mémoire, nous nous sommes intéressés aux résultats d'un questionnaire créé dans le cadre de notre étude. Ce questionnaire vise à étudier, par l'intermédiaire de la connaissance des titres d'albums pour enfants, les habitudes de lecture à la maison. Pour ce faire, nous avons diffusé notre questionnaire sur internet auprès d'adultes sans enfant, de parents et de professionnels familiers de la littérature jeunesse. Ainsi, nous avons pu analyser les réponses de 338 répondants. Les résultats suggèrent que notre questionnaire permet de différencier les parents, plus régulièrement exposés à la littérature jeunesse, des adultes sans enfant qui sont peu habitués à consulter les albums pour enfants. Comme attendu, ce sont les professionnels familiers de la littérature jeunesse qui ont reconnu le plus d'albums dans la liste. Ce questionnaire présente quelques faiblesses méthodologiques qui ont fait l'objet d'une analyse. Le questionnaire pourra donc être revu avant d'être proposé aux parents des enfants avec une DI qui seront entraînés à la méthode de lecture dialogue l'an prochain. De cette façon, il sera possible de faire un état des lieux de la pratique de lecture à la maison chez l'enfant avec DI et de savoir si elle influence leurs acquisitions langagières.

Bibliographie

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Fifth Edition). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ard, L. M., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading : effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/15257401040260010101>
- Barratt, W. (2012). The Barratt Simplified Measure of Social Status (BSMSS). Consulté à l'adresse <http://socialclassoncampus.blogspot.com/2012/06/barratt-simplified-measure-of-social.html>
- 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))
- Bernaud, J.-L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Dunod.
- Brady, N., Warren, S. F., Fleming, K., Keller, J., & Sterling, A. (2014). Effect of sustained maternal responsivity on later vocabulary development in children with fragile x syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(1), 212-226. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0341\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0341))
- Brock, J. (2007). Language abilities in Williams syndrome : A critical review. *Development and Psychopathology*, 19(01). <https://doi.org/10.1017/S095457940707006X>
- Canut, E., & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le Français Aujourd'hui*, 179(4), 51-66. <https://doi.org/10.3917/lfa.179.0051>
- Chomsky, N. (1995). *Aspects of the theory of syntax*. M.I.T. Press
- Cognet, G. (2006). *Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence – 2^{nde} édition*. (NEMI-2). ECPA-Pearson
- David, M., Dieterich, K., Billette de Villemeur, A., Jouk, P.-S., Counillon, J., Larroque, B., Bloch, J., & Cans, C. (2014). Prevalence and characteristics of children with mild intellectual disability in a French county : Prevalence of child mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 591-602. <https://doi.org/10.1111/jir.12057>
- Davie, J., & Kemp, C. (2002). A Comparison of the Expressive Language Opportunities Provided by Shared Book Reading and Facilitated Play for Young Children with Mild to Moderate Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 445-460. <https://doi.org/10.1080/0144341022000003123>
- Deltour, J.J. (1998). *Test de Closure Grammaticale*. (TCG-R). Presses Universitaires de Liège.
- Dunn, L.M., Theriault-Whalen, C.M., & Dunn L.M. (1993). *Échelle de Vocabulaire en Images Peabody*. (EVIP). Psychan.

- Dyches, T. T., Smith, T. B., Korth, B. B., Roper, S. O., & Mandlco, B. (2012). Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2213-2220. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.015>
- Emerson, E. (2012). Deprivation, ethnicity and the prevalence of intellectual and developmental disabilities. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(3), 218-224. <https://doi.org/10.1136/jech.2010.111773>
- Facon, B., Facon-Bollengier, T., & Grubar, J.C. (2002). Chronological age, receptive vocabulary, and syntax comprehension in children and adolescents with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 107(2), 91-98. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0091:CARVAS>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0091:CARVAS>2.0.CO;2)
- Facon, B., & Bollengier, T. (2009). Does language experience influence the acquisition of lexicon? Insights from the intellectual disability field. In M. E. Reed, M.A., *Children and Language: Development, Impairment and Training* (pp. 223-242). Nova Science Publishers.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364. <https://doi.org/10.1177/0142723711422626>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415>
- Houston-Price, C., Howe, J. A., & Lintern, N. J. (2014). Once upon a time, there was a fabulous funambulist...: What children learn about the “high-level” vocabulary they encounter while listening to stories. *Frontiers in Psychology*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00075>
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & the C-MIND Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-0359>
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (2016). *Déficiences intellectuelles*. Collection Expertise collective, synthèse et recommandations. Les Éditions de l'INSERM.
- Khomsî, A. (2001) *Evaluation du Langage Oral*. (ELO). ECPA-Pearson.
- Lecocq, P. (1996). *Épreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 13(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)

- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20(2), 244-260. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.244>
- 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>
- Moreno, M. A. (2015). Reading to preschool children. *JAMA Pediatrics*, 169(11), 1076. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3277>
- Oduolowu, E., & Oluwakemo, A. E. (2004). Effect of storytelling on listening skills of primary one pupil in ibadan north local government area of Oyo State, Nigeria. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(9), 100-107.
- Quinn, E. D., Kaiser, A. P., & Ledford, J. R. (2020). Teaching preschoolers with down syndrome using augmentative and alternative communication modeling during small group dialogic reading. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(1), 80-100. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-19-0017
- Roeleveld, N., & Zielhuis, G. A. (1997). The prevalence of mental retardation : A critical review of recent literature. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 39(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1997.tb07395.x>
- Rosenthal R. A. & Jacobson L. (1968) Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves. Casterman.
- Rowe, W. G., & O'Brien, J. (2002). The Role of Golem, Pygmalion, and Galatea Effects on Opportunistic Behavior in the Classroom. *Journal of Management Education*, 26(6), 612-628. <https://doi.org/10.1177/1052562902238321>
- Séguin, F. (2015). Bibliothèque publique et faible lectorat. *Documentation et bibliothèques*, 38(3), 149-154. <https://doi.org/10.7202/1028623ar>
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138. <https://doi.org/10.1017/S0305000996003005>
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 53(2), 169-186. <https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3175>
- Sénéchal, M. (2010). Reading books to young children : what it does and does not do. In D. Aram & O. Korat (Éds.), *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures* 2(1), 111-122). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0834-6_8
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.520>
- Skotko, B. G., Koppenhaver, D. A., & Erickson, K. A. (2004). Parent reading behaviors and communication outcomes in girls with rett syndrome. *Exceptional Children*, 70(2), 145-166. <https://doi.org/10.1177/001440290407000202>

- Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please : situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10(3), 551-569. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005365>
- Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V., & Balla, D.A. (2015). *Vineland-II*. ECPA-Pearson.
- Sterling, A., & Abbeduto, L. (2012). Language development in school-age girls with fragile X syndrome : Language in girls with FXS. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(10), 974-983. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01578.x>
- Tassé, M. J., & Morin, D. (2004). *La déficience intellectuelle*. Gaëtan Morin Editeur.
- Thiemann-Bourque, K. S., Warren, S. F., Brady, N., Gilkerson, J., & Richards, J. A. (2014). Vocal Interaction Between Children With Down Syndrome and Their Parents. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(3), 474-485. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-12-0010
- Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., & Hughes, C. (2010). Mind the Gap ! Implications of a person-environment fit model of intellectual disability for students, educators, and schools. *Exceptionality*, 18(4), 168-181. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.513919>
- Touchet, C., Pochon, R., Vandromme, L., & Ibernou, L. (2016). Langage et théorie de l'esprit : Étude exploratoire auprès d'individus présentant une trisomie 21 ou un syndrome de Williams. *Carrefours de l'Éducation*, 42(2), 171. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0171>
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings : a summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- 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>
- Wechsler, D., & Naglieri, J. (2009). *Échelle non verbale d'intelligence de Weschler (WNV)*. ECPA-Pearson.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, D. B., Valdez-Menchaca, M.C., & Caulfield M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wiig, E. H., Semel, E., & Secord, W. A. (2019). *CELF 5. Batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication*. Pearson ECPA.