



# MÉMOIRE

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

**Laure MARION**

qui sera soutenu publiquement en juin 2021

**Influence de la lecture dialogue sur le  
développement lexical et morphosyntaxique en  
réception chez l'enfant présentant une déficience  
intellectuelle**

MÉMOIRE dirigé par

**Bruno FACON**, Professeur des Universités, Département Carrières Sociales, SCALab,  
Université de Lille

**Lucie MACCHI**, Maître de Conférences, Département d'Orthophonie, STL, Université de  
Lille

Lille – 2021

## **Remerciements**

Je tiens à remercier mes directeurs de mémoire, Lucie Macchi et Bruno Facon, ainsi qu'Amélie Rémy-Néris, pour leur confiance, leur accompagnement et leur bienveillance durant ces deux années.

Je remercie les professionnels de l'Institut Médico-Éducatif pour leur accueil et l'intérêt qu'ils ont porté à l'étude. Je souhaite également remercier les enfants ayant participé à l'étude pour ces moments de partage lors des séances de lecture dialogue.

Enfin, je remercie chaleureusement mes proches pour leur soutien constant et leurs nombreuses attentions.

## **Résumé :**

La déficience intellectuelle, qui concerne approximativement 1 à 2 % de la population, a d'importantes répercussions sur l'acquisition du langage. Une prise en charge précoce des enfants présentant une déficience intellectuelle est donc essentielle. L'objectif de ce mémoire est d'étudier l'influence de la lecture dialogue sur le développement du langage, et plus particulièrement sur les niveaux lexical et morphosyntaxique en réception, de ces enfants. Ainsi, des enfants avec une déficience intellectuelle légère à modérée et scolarisés en Institut Médico-Éducatif ont été recrutés. Finalement, 22 enfants de 7 à 12 ans ont été répartis aléatoirement dans 2 groupes expérimentaux de même taille. L'entraînement consistait à acquérir les mots (groupe « vocabulaire ») ou les structures morphosyntaxiques (groupe « syntaxe ») ciblés au moyen de séances de lecture dialogue menées par dix étudiantes en orthophonie. Différentes variables, telles que le développement cognitif, l'ampleur des troubles du comportement et les compétences pragmatiques, ont été mesurées. Le niveau langagier a été évalué avant et après la phase d'entraînement, à partir de tests standardisés et d'épreuves spécifiquement conçues de façon à analyser les acquis réalisés. Contrairement à nos hypothèses, les groupes ne se distinguaient pas aux épreuves spécifiques au post-test. En revanche, l'évolution des compétences entraînées (lexicales ou morphosyntaxiques, suivant le groupe) entre le pré- et le post-test était significative. La poursuite de l'étude permettra d'enrichir ces premiers résultats et pourra contribuer à la mise en pratique de cette méthode par les familles et les professionnels concernés.

## **Mots-clés :**

Lecture dialogue, lecture partagée, développement du langage, compréhension, déficience intellectuelle

## **Abstract:**

Intellectual disability, which affects approximately 1-2% of the population, has a significant impact on language acquisition. Early care of children with intellectual disabilities is therefore essential. The purpose of this paper is to study the influence of dialogue reading on the language development, and more particularly on the lexical and morphosyntactic levels in reception, of these children. Thus, children with a mild to moderate intellectual disability enrolled in a Medical and Educational Institute were recruited. Finally, 22 children aged 7 to 12 years were randomly assigned to 2 experimental groups of equal size. The training consisted of acquiring the targeted words (vocabulary group) or morphosyntactic structures (syntax group) through dialogue reading sessions conducted by ten speech therapy students. Different variables, such as cognitive development, extent of behavioural problems and pragmatic skills, were measured. The language level was assessed before and after the training phase, using standardised tests and tests specifically designed to analyse the gains made. Contrary to our hypotheses, the groups did not differ on the specific tests at the post-test. On the other hand, the evolution of the trained skills (lexical or morphosyntactic, depending on the group) between the pre- and post-test was significant. The continuation of the study will enrich these initial results and may contribute to the implementation of this method by the families and professionals concerned.

**Keywords:**

Dialogic reading, shared reading, language development, comprehension, intellectual disability

# Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>Contexte théorique, buts et hypothèses .....</b>	<b>2</b>
1. Les compétences lexicales et morphosyntaxiques en réception : définition et développement typique chez l'enfant .....	2
1.1. Définition de la compréhension lexicale et morphosyntaxique .....	2
1.2. Développement typique des compétences lexicales et morphosyntaxiques en réception .....	2
2. Les compétences lexicales et morphosyntaxiques en réception chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle.....	3
2.1. Généralités à propos de la déficience intellectuelle .....	3
2.1.1. Définitions .....	3
2.1.2. Prévalence .....	3
2.1.3. Étiologies .....	4
2.2. Spécificités cognitives de l'enfant présentant une déficience intellectuelle .....	4
2.3. Développement des compétences langagières, notamment du lexique et de la morphosyntaxe en réception.....	5
3. La lecture dialogique .....	6
3.1. Origine et principes de la lecture dialogique.....	6
3.1.1. Origine de la lecture dialogique .....	6
3.1.2. Principes de la lecture dialogique .....	7
3.2. Effets de la lecture dialogique sur le développement lexical et morphosyntaxique en réception .....	8
3.2.1. Études menées auprès d'enfants au développement typique .....	8
3.2.2. Études menées auprès d'enfants défavorisés ou avec un retard de langage .....	9
3.2.3. Études menées auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle .....	9
4. Objectif et hypothèses .....	10
<b>Méthode .....</b>	<b>10</b>
1. Population.....	10
2. Matériel.....	11
2.1. Mesure des variables contrôles .....	11
2.2. Évaluation pré- et post-test.....	12
2.2.1. Épreuves standardisées .....	12
2.2.2. Épreuves spécifiques.....	12
2.3. Entraînement .....	13
3. Procédure .....	13
<b>Résultats .....</b>	<b>15</b>
1. Variables contrôles.....	15
2. Résultats aux épreuves langagières réceptives .....	17
2.1. Résultats aux épreuves standardisées.....	18

2.2. Résultats aux épreuves spécifiques .....	19
<b>Discussion .....</b>	<b>21</b>
1. Confrontation des résultats aux hypothèses .....	21
1.1. Évolution des performances en vocabulaire sur le versant réceptif .....	21
1.2. Évolution des performances en morphosyntaxe sur le versant réceptif .....	22
2. Limites de l'étude .....	23
2.1. Taille de l'échantillon .....	23
2.2. Nombre de séances de lecture dialogue.....	23
2.3. Autres variables à contrôler .....	23
2.4. Évaluation à long terme des progrès réalisés.....	24
<b>Conclusion .....</b>	<b>26</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>27</b>
<b>Liste des annexes.....</b>	<b>30</b>
Annexe n°1 : Extrait de l'épreuve spécifiquement conçue pour évaluer la morphosyntaxe en réception (SpeMsR) .....	30
Annexe n°2 : Planche 1 de l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception (SpeMsR) .....	30
Annexe n°3 : Extraits de l'épreuve spécifiquement conçue pour évaluer le lexique en réception (SpeLexR) .....	30
Annexe n°4 : Planche 1 de l'épreuve spécifique de lexique en réception (SpeLexR).....	30
Annexe n°5 : Lots d'albums pour le groupe « syntaxe » et structures morphosyntaxiques travaillées par album, puis premières de couverture.....	30
Annexe n°6 : Lots d'albums pour le groupe « vocabulaire » et mots travaillés par album, puis premières de couverture .....	30
Annexe n°7 : Paramètres statistiques des variables contrôles du groupe « syntaxe » .....	30
Annexe n°8 : Paramètres statistiques des variables contrôles du groupe « vocabulaire »....	30
Annexe n°9 : Résultats aux épreuves langagières du groupe « syntaxe » .....	30
Annexe n°10 : Résultats aux épreuves langagières du groupe « vocabulaire » .....	30

# Introduction

La compréhension du langage oral est un phénomène complexe, car les processus impliqués ne relèvent pas uniquement du domaine linguistique (Monfort, 2005). Accéder au sens d'un message passe notamment par l'identification et le décodage des mots et par le traitement de leur agencement syntaxique. Ces capacités ont un rôle important dans la communication, donc dans l'insertion sociale et professionnelle des individus.

Compte tenu du lien étroit entre les capacités cognitives et linguistiques, les habiletés langagières des enfants avec déficience intellectuelle se situent en deçà de celles des enfants au développement typique de même âge chronologique. De ce fait, un groupe d'experts réunis par l'Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM) recommande une intervention précoce centrée sur la communication et une guidance en orthophonie des équipes éducatives et des parents (INSERM, 2016).

Parmi les modes d'intervention langagière permettant d'impliquer à la fois les parents et le personnel éducatif, nous pouvons mentionner la méthode de lecture dialogue. Celle-ci s'appuie sur des histoires illustrées et sur l'interaction enfant-adulte au cours de laquelle l'enfant a un rôle résolument *actif*. De nombreux chercheurs ont testé son efficacité auprès de différentes populations d'enfants (milieux sociaux, origines culturelles et niveaux langagiers variés) et ont comparé différentes modalités d'instruction (ex. séances menées à la maison par les parents ou à la crèche par le personnel éducatif). Les résultats des recherches montrent que l'effet de la lecture dialogue sur le développement langagier des enfants s'avère plus important que l'effet des pratiques de lecture « habituelles ». Cependant, si ces recherches portent sur différentes composantes du langage oral (connaissances lexicales, morphosyntaxiques, narratives), mais également sur les prérequis du langage écrit (ex. conscience phonologique), la plupart étudient son influence sur le lexique en expression (Lever & Sénéchal, 2011). De plus, les travaux menés auprès des enfants présentant une déficience intellectuelle sont rares. Or, il a été constaté que ces derniers parlent davantage et emploient un vocabulaire plus varié dans un contexte familial (Yoder & Davies, 1992, cités par Davie & Kemp, 2002). La lecture dialogue pourrait donc s'avérer propice à leur développement langagier, notamment grâce au schéma narratif du récit.

Ainsi, l'objectif de cette étude est d'examiner l'influence de la lecture dialogue sur le développement lexical et morphosyntaxique en réception d'enfants présentant une déficience intellectuelle.

Dans un premier temps, nous aborderons le contexte théorique de cette étude. D'abord, nous évoquerons le développement des compétences lexicales et morphosyntaxiques en réception des enfants au développement typique. Puis, nous ferons de même pour les enfants présentant une déficience intellectuelle. Ensuite, nous présenterons la méthode de lecture dialogue et ses effets sur les performances langagières d'enfants aux profils langagiers variés. Enfin, nous exposerons l'objectif de l'étude et les hypothèses formulées. Deuxièmement, nous détaillerons la méthodologie mise en œuvre au cours de l'étude. En troisième lieu, nous décrirons les résultats obtenus. Pour finir, nous discuterons de ces résultats, des limites de l'étude et de ses apports au niveau théorique et pratique.

# **Contexte théorique, buts et hypothèses**

Pour contextualiser l'intérêt de l'étude, l'acquisition des compétences lexicales et morphosyntaxiques en réception des enfants au développement typique sera brièvement décrite. Cette sous-partie sera suivie d'une présentation comparable, centrée sur le développement langagier des enfants avec une déficience intellectuelle. Enfin, la méthode de lecture dialogue sera détaillée, ainsi que les données de la littérature au sujet de son influence sur le développement du langage.

## **1. Les compétences lexicales et morphosyntaxiques en réception : définition et développement typique chez l'enfant**

### **1.1. Définition de la compréhension lexicale et morphosyntaxique**

La compréhension du langage oral est la capacité à accéder à la signification des messages linguistiques délivrés oralement. Elle fait appel aux connaissances de la langue et à de nombreuses autres capacités, dont la perception et la discrimination auditives ou visuelles, l'attention, la mémoire et les capacités intellectuelles. Elle est associée à la compréhension non verbale, elle-même liée à des paramètres extralinguistiques tels que le contexte, la relation entre les interlocuteurs et les mimiques, lesquels conditionnent l'interprétation du message (Brin-Henry, Courrier, Lederlé, & Masy, 2011)

De manière plus spécifique, la compréhension lexicale consiste à accéder au sens du message à partir de l'identification des lexèmes (unités minimales significatives appartenant au lexique). Tandis que la compréhension morphosyntaxique consiste à y accéder après avoir segmenté correctement l'énoncé et assigné les fonctions grammaticales aux lexèmes identifiés (Rondal, Esperet, Gombert, Thibaut, & Comblain, 1999).

### **1.2. Développement typique des compétences lexicales et morphosyntaxiques en réception**

De neuf à douze mois, le bébé commence à comprendre des mots familiers en contexte, puis à les reconnaître hors contexte. De 12 à 18 mois, il comprend entre 100 et 150 mots, ainsi que de courts énoncés en contexte. Entre 18 et 24 mois, l'enfant commence à distinguer des catégories de mots et comprend les relations, puis l'ordre syntaxique des mots en contexte lorsque la sémantique et la prosodie sont cohérentes (Brin-Henry et al., 2011). Progressivement, il parvient à prendre en compte la structure de l'énoncé (sujet-verbe-complément), les éléments morphosyntaxiques (morphèmes, flexions nominales et verbales). De plus, il recourt à la fois à ses connaissances des règles syntaxiques, du monde et d'autrui, ainsi qu'à l'analyse de la situation d'énonciation (Coquet, 2006). Entre deux et trois ans, il comprend certains termes relatifs à l'espace et au temps, et oppose le présent, le passé et le futur. Lorsqu'il est âgé de trois ou quatre ans, il comprend des substantifs abstraits, des adjectifs de dimension, des notions grammaticales comparatives (ex. plus grand que) et les questions « Où ? » et « Pourquoi ? ». À partir de quatre ou cinq ans, l'enfant comprend les questions « Quand ? » et « Comment ? » (Brin-Henry et al., 2011). La maîtrise de paramètres temporel et causal et la capacité d'inférer l'état final du résultat lui permettent aussi de comprendre des récits (Coquet, 2006). Entre cinq

et six ans, les énoncés interrogatifs avec inversion du sujet et du verbe sont compris (Brin-Henry et al., 2011). Il est à noter qu'il s'agit de points de repère et que le rythme d'acquisition du langage varie selon les enfants (Rondal et al., 1999).

## **2. Les compétences lexicales et morphosyntaxiques en réception chez l'enfant présentant une déficience intellectuelle**

### **2.1. Généralités à propos de la déficience intellectuelle**

#### **2.1.1. Définitions**

L'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) et l'*American Psychiatric Association* (APA) proposent chacune une définition de la déficience intellectuelle (DI) fondée sur trois critères communs : « Le constat de déficits dans les fonctions intellectuelles comme le raisonnement, la résolution de problèmes, la planification, la pensée abstraite, le jugement, l'apprentissage académique, l'apprentissage par l'expérience et la compréhension pratique. Ces déficits sont confirmés à la fois par des évaluations cliniques et par des tests d'intelligence personnalisés et normalisés ; des limitations significatives du comportement adaptatif en général, c'est-à-dire dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques apprises qui permettent de fonctionner dans la vie quotidienne ; l'apparition de ces déficits intellectuels et de ces limitations adaptatives au cours de la période développementale » (INSERM, 2016, p. 1).

À partir de ces 3 critères, l'AAIDD et l'APA ont formulé une définition opérationnelle de la DI : « Un quotient intellectuel (QI) inférieur à la moyenne de la population générale, d'environ deux écarts-types, soit  $< 70$ , le QI moyen étant fixé par convention à 100 et l'écart-type à 15 ; une performance du comportement adaptatif approximativement de deux écarts-types sous la moyenne de la population générale ; l'apparition des déficits intellectuels et adaptatifs au cours de la période développementale [...] » (INSERM, 2016, p. 2).

Depuis 2013, le degré de sévérité de la DI (légère, moyenne, grave ou profonde) n'est plus seulement défini à partir du QI, mais aussi à partir du comportement adaptatif cognitif (ex. langage, concepts mathématiques), social (ex. habiletés interpersonnelles) et pratique (ex. habiletés occupationnelles). Il s'agit de mettre en évidence l'intensité des besoins de soutien de la personne. Par ailleurs, les modèles de classification du fonctionnement humain permettent d'analyser la DI comme le résultat d'interactions entre des facteurs personnels (intégrité des systèmes organiques, aptitudes) et environnementaux (contexte social et environnement physique) et les habitudes de vie (activités courantes, rôles sociaux) [INSERM, 2016].

#### **2.1.2. Prévalence**

Le taux de prévalence (nombre de cas d'une affection dans une population à un temps donné) diffère en fonction du degré de sévérité de la DI. En France et dans les autres pays développés, le taux de prévalence de la DI légère (QI = 50-69) varie entre 10 et 20 pour 1 000 personnes, tandis que celui de la DI sévère (QI  $< 50$ ) est de 3 à 4 pour 1 000 personnes (INSERM, 2016).

Mener une enquête épidémiologique en population générale afin d'établir la prévalence de la DI est difficile, notamment en raison du temps de passation des tests et de la disponibilité des informations requises. Cela concerne particulièrement la prévalence de la DI légère puisque les

personnes concernées sont moins facilement identifiables. Plusieurs facteurs font varier la prévalence de la DI : l'âge, le genre, le niveau socio-économique (incluant le revenu et le niveau d'éducation des parents ; NSE), mais aussi l'environnement sociétal dans lequel la personne évolue (INSERM, 2016).

### **2.1.3. Étiologies**

La DI est la conséquence d'un événement qui perturbe le développement cérébral durant la période prénatale, périnatale ou postnatale. La DI est d'origine environnementale dans environ 15 à 20 % des cas (ex. infection fœtale, intoxication liée à des produits neurotoxiques, prématurité, traumatisme crânien, malnutrition, carences émotionnelles), ou génétique - acquise ou héréditaire - dans environ 40 % des cas. Les facteurs de DI d'origine environnementale peuvent être organiques et/ou psychoéducatifs. Lorsque les enfants ne bénéficient pas d'une stimulation cognitive adaptée, il s'agit d'un désavantage psychoéducatif. Si les causes génétiques sont fortement représentées, 35 à 40 % des DI sont idiopathiques, c'est-à-dire d'origine inconnue. Les progrès scientifiques et technologiques permettent d'identifier l'étiologie de la DI dans plus de 50 % des formes sévères et 20 % environ des formes légères. Toutefois, la fréquence élevée de nouveaux gènes responsables de la DI complique le choix des outils diagnostiques (INSERM, 2016).

## **2.2. Spécificités cognitives de l'enfant présentant une déficience intellectuelle**

Les difficultés intellectuelles des personnes présentant une DI sont souvent expliquées en termes de mémoire de travail (structure de mémoire temporaire permettant de stocker et traiter les informations lors d'activités mentales complexes) et de fonctions exécutives (processus cognitifs permettant de contrôler et réguler la pensée et l'action). Les comparaisons effectuées à *âge chronologique équivalent* mettent en évidence des performances cognitives inférieures chez les enfants présentant une DI par rapport aux enfants suivant un développement typique (DT). Tandis que les comparaisons effectuées à *âge mental équivalent* sont parfois favorables aux enfants au DT, et parfois favorables aux enfants avec DI, en raison des variations de méthodologies qui prévalent d'une étude à l'autre. De ce fait, les recherches permettent seulement de relever des tendances (INSERM, 2016).

Au niveau des spécificités syndromiques, les performances en mémoire de travail verbale et en flexibilité verbale sont déficitaires en cas de trisomie 21. La mémoire de travail visuospatiale et l'inhibition sont altérées dans le syndrome de Williams. Quant au syndrome du X fragile, des difficultés sont relevées dans les formes verbale et visuospatiale de la mémoire de travail, de même qu'en matière d'inhibition et de flexibilité mentale. De manière moins spécifique, l'intensité du contrôle cognitif lors de la réalisation d'une tâche semble être un facteur déterminant dans l'apparition des difficultés. En l'occurrence, les processus cognitifs « automatiques » sont bien moins affectés que les processus « contrôlés ». Il est à noter que les fonctions exécutives semblent également liées au comportement adaptatif et aux capacités motrices de la personne présentant une DI. En ce qui concerne la mémoire à long terme, à *âge mental équivalent*, les mémoires explicite (récupération consciente d'informations encodées) et implicite (récupération inconsciente) semblent préservées (INSERM, 2016).

### **2.3. Développement des compétences langagières, notamment du lexique et de la morphosyntaxe en réception**

Le développement cognitif constitue une condition nécessaire à l'acquisition du langage. Il en fournit les représentations conceptuelles (objets, personnes, événements et leurs relations) et les processus généraux d'apprentissage. De ce fait, la DI affecte l'ensemble des composantes du langage. Indépendamment du degré de sévérité de la DI, les capacités langagières sont systématiquement inférieures à celles attendues compte tenu de l'âge chronologique. Les capacités de compréhension sont également presque toujours meilleures que les capacités d'expression (INSERM, 2016).

De nombreuses études portant sur le développement du langage de l'enfant avec une trisomie 21 montrent que les prérequis à la communication (ex. attention conjointe, gestes) se développent normalement, mais apparaissent tardivement. Comparativement à ce qui est observé lors du DT du langage, le babillage de l'enfant porteur d'une trisomie 21 est présent plus longtemps et coexiste même longuement avec l'acquisition des premiers mots. Les productions verbales comportent des erreurs significativement plus fréquentes et variées, moins consistantes et parfois atypiques. La prosodie et la vitesse de la parole sont altérées. Le premier mot apparaît tardivement et le stock lexical n'augmente que très lentement avec l'âge. En revanche, le développement lexical de l'enfant porteur d'une trisomie 21 est très comparable à celui de l'enfant au DT, surtout sur le versant réceptif. Par exemple, deux études comparent l'acquisition des mots lexicaux et grammaticaux d'un groupe de jeunes enfants tout-venant à celle de deux groupes d'enfants d'âge développemental équivalent présentant respectivement une DI d'étiologie indifférenciée ou une trisomie 21 (Facon, Courbois & Magis, 2016 ; Facon, Magis & Courbois, 2012). Les auteurs constatent que le développement du lexique semble globalement comparable entre les trois groupes. Par ailleurs, les mots grammaticaux (prépositions, articles, conjonctions) sont plus difficiles à comprendre que les mots lexicaux (noms, verbes, adjectifs, adverbes) pour les enfants présentant une DI. Toutefois, les résultats des recherches varient, entre autres en raison de l'inclusion d'adolescents ou de jeunes adultes dans les protocoles d'études. En effet, ces derniers ont généralement un vocabulaire passif plus étendu, inhérent à l'expérience éducative accumulée avec l'âge. Quant au niveau morphosyntaxique, les capacités expressives paraissent plus touchées que les capacités réceptives. Néanmoins, la compréhension des morphèmes grammaticaux (ex. déterminants, prépositions, marques morphologiques verbales) et des structures syntaxiques complexes demeure lacunaire. Abstraction faite du retard de développement, les acquisitions morphosyntaxiques semblent se faire selon les mêmes séquences que celles constatées chez les enfants au DT (INSERM, 2016). Les résultats d'une récente étude (Facon & Magis, 2019) montrent qu'il existe une progression continue des compétences lexicales et morphosyntaxiques en réception entre l'enfance et l'âge adulte chez les personnes porteuses d'une trisomie 21 et celles présentant une DI d'étiologie indifférenciée. Ainsi, ces résultats n'indiquent pas d'asymptote prématurée du développement du langage sur le versant réceptif, dont il est parfois question à propos des personnes avec trisomie 21.

Le syndrome de Williams fait également l'objet de recherches sur le développement du langage. Ce syndrome est caractérisé par des difficultés phonologiques sans effet franc sur l'intelligibilité, un vocabulaire réceptif concret relativement correct, mais un vocabulaire

réceptif relationnel faible et d'importantes difficultés sociocommunicatives. En revanche, les compétences morphosyntaxiques des enfants porteurs du syndrome de Williams correspondent globalement à celles des enfants au DT d'âge mental équivalent (Mervis, 2012, citée par INSERM, 2016).

La composante pragmatique du langage constitue également une véritable faiblesse pour les enfants qui présentent le syndrome de l'X fragile. La persévération verbale est d'ailleurs considérée comme un signe pathognomonique de ce syndrome. Celui-ci est aussi marqué par une altération de la fluence verbale et des habiletés lexicales et morphosyntaxiques qui sont, néanmoins, en cohérence avec l'âge mental (INSERM, 2016).

Bien que des profils langagiers « définis » soient établis pour les syndromes les plus étudiés, il existe d'importantes variabilités interindividuelles intrasyndromiques. Il importe aussi de prendre en compte les apports langagiers dont bénéficie l'enfant, lesquels jouent un rôle essentiel dans le développement du langage. En l'occurrence, puisque les apports langagiers sont positivement corrélés au NSE et que la prévalence de la DI légère est plus importante dans les familles de NSE défavorisé (Emerson, 2012, cité par INSERM, 2016), beaucoup d'enfants présentant une DI légère ne bénéficient pas d'un environnement verbal propice au développement de leurs compétences langagières (INSERM, 2016).

### **3. La lecture dialogique**

#### **3.1. Origine et principes de la lecture dialogique**

##### **3.1.1. Origine de la lecture dialogique**

La lecture dialogique est un procédé pédagogique développé en France par la linguiste et l'institutrice Laurence Lentin et aux Etats-Unis par le psychologue Grover J. Whitehurst (Facon, 2005). Whitehurst et ses collègues l'ont décrit pour la première fois en 1988, dans leur étude portant sur l'accélération du développement langagier par l'intermédiaire de la lecture d'histoires illustrées. Ils ont relevé des données dans la littérature qui indiquent que la lecture d'histoires illustrées par les parents offre un contexte propice au développement du langage du jeune enfant. Les études recensées suggèrent également que le comportement de différents parents varie de manière importante, ce qui engendre des effets différents sur les acquisitions langagières de l'enfant. Par exemple, une étude de Wells (1985, cité par Whitehurst et al., 1988) montre qu'au cours de la lecture il est plus efficace, d'une part que l'adulte pose un certain nombre de questions à l'enfant et, d'autre part qu'il lui pose des questions exigeant des réponses plus élaborées qu'une désignation d'image pour enrichir le langage. Scherer et Olswang (1984, citées par Whitehurst et al., 1988) ont, quant à elles, montré que lorsque les mères augmentent le nombre d'expansions d'énoncé en réponse aux productions verbales de leur enfant, les imitations et les productions spontanées de ce dernier s'améliorent significativement. Enfin, bien que des recherches aient révélé une association significative entre la fréquence d'écoute d'histoires et les compétences ultérieures en langage oral et écrit de jeunes enfants (Wells, 1985, cité par Whitehurst et al., 1988), l'interprétation de ces résultats n'a pas permis d'établir un lien de cause à effet, en raison du caractère corrélationnel des études.

À partir de ces connaissances, Whitehurst et ses collègues ont voulu optimiser la lecture d'histoires illustrées et concevoir une véritable méthode pédagogique. Cette méthode repose sur trois principes généraux qui seront détaillés ci-après. Elle est appelée « lecture dialogique »,

car elle consiste pour l'adulte à dialoguer avec l'enfant autour du livre lu dans le but d'améliorer les compétences langagières de celui-ci. Il ne s'agit donc pas de lire textuellement l'histoire, mais d'user de stratégies adaptées visant à ce que l'enfant prenne le plus possible la parole. Des études ont montré que durant la lecture d'un livre, les parents posent régulièrement des questions relatives au contenu de celui-ci à leur enfant. Néanmoins, ces questions portent sur des informations connues de l'enfant alors qu'elles pourraient favoriser l'acquisition de nouvelles informations langagières (Sénéchal, Cornell & Broda, 1995, cités par Sénéchal, 1997).

### **3.1.2. Principes de la lecture dialogue**

Les trois principes généraux de la méthode de lecture dialogue présentés par Whitehurst et ses collègues (1988) peuvent être résumés comme suit : (1) l'adulte incite l'enfant à parler des éléments illustrés de l'histoire ; (2) il procure des feed-backs les plus informatifs possible pour que l'enfant perçoive les différences entre ce qu'il a dit et ce qu'il aurait pu dire ; (3) il adapte ses énoncés sur la base du niveau de développement verbal de l'enfant. Ce troisième principe est en lien avec le concept de *zone proximale de développement* selon lequel les enfants développent plus rapidement leurs compétences lorsque les apports éducatifs sont d'un niveau situé juste au-delà de leurs compétences actuelles (Vygotsky, 1978, cité par Lonigan & Whitehurst, 1998).

Les techniques diffèrent selon l'âge de l'enfant, mais l'objectif est d'encourager l'enfant à devenir progressivement le conteur de l'histoire (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Les techniques à employer avec les enfants de deux ou trois ans sont les suivantes : (1) demander de dénommer des images et poser de simples questions au sujet de l'histoire ; (2) faire suivre les réponses de l'enfant par des questions plus précises ; (3) répéter les énoncés de l'enfant en lui signifiant que sa réponse est correcte lorsque cela est le cas ; (4) répondre à la question quand l'enfant est en difficulté et lui demander de répéter ; (5) complimenter et encourager l'enfant lorsqu'il essaye de parler du livre ; (6) se centrer sur les intérêts de l'enfant et l'inciter à échanger davantage à ce sujet ; (7) veiller à ce que l'enfant éprouve du plaisir à partager ce temps de lecture. Lorsque l'enfant a fait l'expérience de la méthode, il importe que l'adulte adopte trois stratégies supplémentaires : (1) poser plus de questions ouvertes, en continuant de l'encourager et de l'aider si besoin ; (2) développer les productions verbales de l'enfant, puis lui demander de répéter l'énoncé enrichi ; (3) faire en sorte que l'enfant apprécie ce temps de lecture. Les techniques à appliquer avec les enfants âgés de quatre ou cinq ans sont résumées au travers des acronymes CROWD et PEER. Les lettres du premier acronyme correspondent aux cinq types de sollicitations proposés par l'adulte à l'enfant pour mettre en œuvre les séances de lecture dialogue : les complétions d'énoncés, le rappel d'éléments relatifs à l'histoire, la libre expression autour du livre, les questions ouvertes et la prise de recul avec l'histoire pour créer des liens avec les aspects de la vie quotidienne de l'enfant. Les lettres de l'acronyme PEER concernent les points auxquels l'adulte doit être vigilant : inciter l'enfant à dénommer les images et à parler de l'histoire, évaluer les réponses de l'enfant et les valoriser, adapter les questions ou reprendre l'enfant en cas de réponses incorrectes, exprimer autrement et développer les productions verbales de l'enfant, puis l'encourager à répéter les énoncés ainsi reformulés.

## **3.2. Effets de la lecture dialogue sur le développement lexical et morphosyntaxique en réception**

### **3.2.1. Études menées auprès d'enfants au développement typique**

L'objectif de l'étude princeps de Whitehurst et ses collègues (1988) était d'expérimenter la lecture dialogue auprès de jeunes enfants au DT, afin d'analyser l'influence de cette méthode sur l'acquisition du langage. L'intervention, d'une durée d'un mois, portait sur des enfants de familles de NSE moyen. Les résultats révèlent des scores significativement plus élevés aux épreuves d'habiletés langagières en expression, ainsi qu'une longueur moyenne des énoncés (LME) plus importante pour le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle. De plus, la différence entre les groupes perdure neuf mois après le terme de l'intervention.

En ce qui concerne les études évaluant le versant réceptif du lexique, une méta-analyse traite de l'apport potentiel de la lecture dialogue dans l'acquisition du vocabulaire d'enfants âgés de deux à six ans. Celle-ci indique que la taille de l'effet de la lecture dialogue sur les performances lexicales en réception est faible et, étonnamment, moins importante que celle observée sur les performances en expression (Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008). Par ailleurs, l'effet diminue considérablement lorsque les enfants ont entre quatre et cinq ans. En effet, il semblerait que ces enfants dépendent moins du soutien de l'adulte pour comprendre l'histoire et qu'ils soient plus enclins à initier le dialogue. Une méta-analyse plus récente porte, quant à elle, sur l'effet de la lecture partagée sur la compréhension lexicale d'enfants âgés de trois à dix ans (Flack, Field, & Horst, 2018). Les résultats indiquent que la lecture dialogue influence significativement le nombre de nouveaux mots appris par les enfants. Enfin, une étude avait pour but d'analyser l'effet de la lecture dialogue sur l'apprentissage de dix mots auprès d'enfants âgés de trois à quatre ans lors de la lecture répétée d'une histoire illustrée. Afin d'évaluer spécifiquement l'évolution des connaissances lexicales visées, une tâche de désignation d'images créée à partir des mots cibles a été administrée aux participants (Sénéchal, 1997). L'auteure décrit un effet significatif de la lecture dialogue sur les compétences lexicales réceptives et une évolution plus marquée en ce qui concerne les performances expressives.

Pour ce qui est de la morphosyntaxe, les chercheurs étudient le plus souvent l'effet de la lecture dialogue sur cette composante langagière par l'intermédiaire de la LME. Ainsi, la mesure de l'effet porte principalement sur les compétences morphosyntaxiques expressives. Des différences significatives sont observées entre les groupes expérimentaux et les groupes contrôles (voir par exemple, Huebner & Meltzoff, 2005 ; Lonigan & Whitehurst, 1998 ; Whitehurst et al., 1988). Les études concernant l'influence de la lecture partagée sur la morphosyntaxe en réception sont plus rares. Par exemple, deux études ont évalué de manière différente la compréhension morphosyntaxique d'enfants de quatre ans environ. L'une des deux études porte sur la compréhension d'énoncés à la voix passive. Celle-ci a été évaluée à partir d'une épreuve de désignation d'images conçue spécifiquement pour les besoins de la recherche (Vasilyeva, Huttenlocher, & Waterfall, 2006). L'autre étude traite de la compréhension de structures morphologiques et syntaxiques complexes. Celle-ci a été évaluée par le biais de subtests tirés de tests standardisés (Sénéchal, Pagan, Lever, & Ouellette, 2008). Les résultats de la première étude indiquent que le groupe exposé à un nombre élevé d'énoncés à la voix passive comprend bien mieux ce type d'énoncés que le groupe exposé à des énoncés à la voix active. La seconde étude montre que la fréquence des épisodes de lecture partagée, estimée à partir de

questionnaires renseignés par les parents, est positivement associée à la compréhension des structures morphologiques complexes. En revanche, si la fréquence des épisodes de lecture partagée est positivement liée à la compréhension des structures syntaxiques complexes, il s'agit d'un lien indirect puisque le niveau de littéracie des parents est à prendre en compte dans l'interprétation des résultats.

### **3.2.2. Études menées auprès d'enfants défavorisés ou avec un retard de langage**

Des chercheurs ont répliqué l'étude de Whitehurst et ses collègues (1988) auprès d'enfants issus de familles de faible NSE et dont l'âge moyen était de deux ans (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Ceux-ci présentent généralement des compétences linguistiques plus faibles que celles des enfants issus de familles de NSE moyen (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994). Cette différence de compétences entre les enfants s'expliquerait en partie par le fait que les parents de faible NSE adoptent habituellement moins de comportements instructifs lors du temps de lecture (Ninio, 1980, cité par Arnold et al., 1994) et, plus globalement, dans leurs interactions verbales quotidiennes (Hoff, 2006). Étant donné que les compétences en langage oral constituent un des prérequis importants pour accéder au langage écrit (Fleury & Schwartz, 2016), ces enfants sont à haut risque d'échec scolaire. L'étude de Valdez-Menchaca et Whitehurst (1992) s'avère donc très intéressante sur le plan du potentiel de progrès langagiers que peuvent réaliser ces enfants. Les résultats montrent que le groupe expérimental et le groupe contrôle de l'étude se distinguent significativement au sujet de l'évolution de leurs performances lexicales sur les deux versants langagiers, et ce en faveur du groupe ayant bénéficié des séances de lecture dialogue. Le groupe expérimental obtient également de meilleures performances en morphosyntaxe. Cependant, les résultats d'études dont les participants ont entre trois et quatre ans indiquent uniquement une différence significative au niveau des performances langagières en expression (Lonigan & Whitehurst, 1998 ; Whitehurst et al., 1994). Au total, la lecture dialogue exerce un effet positif sur le développement langagier des enfants à risque d'échec scolaire. Néanmoins, la taille de l'effet est moins importante que celle observée chez les enfants ne présentant pas de risque particulier au niveau scolaire (Mol et al., 2008).

Crain-Thoreson et Dale (1999) n'ont pas constaté d'effet significatif de la lecture dialogue sur les capacités lexicales de 32 enfants ayant environ 3 à 5 ans et présentant un retard de langage léger à modéré. Toutefois, ils indiquent une amélioration de la LME et de la diversité lexicale. Selon eux, une évolution des compétences lexicales pourrait être observée avec un échantillon plus large et un temps d'intervention plus long, c'est-à-dire supérieur à quatre séances par semaine durant deux mois.

### **3.2.3. Études menées auprès d'enfants présentant une déficience intellectuelle**

La lecture dialogue a fait l'objet de peu d'études impliquant des enfants avec une DI. L'une d'elles a été menée auprès de quatre enfants présentant une DI sévère et utilisant un tableau de communication constitué de symboles graphiques. Les résultats montrent que la lecture dialogue d'histoires illustrées accompagnée de symboles graphiques permet à la fois une augmentation de l'utilisation de ces symboles et du pointage d'images (Stephenson, 2009). De plus, deux des enfants ont commencé ou appris à faire le lien entre les mots énoncés, les illustrations du livre et les symboles graphiques. Cela signifie une amélioration de leurs compétences lexicales en réception et en expression par le biais de leur moyen de

communication alternative augmentée.

Nous n'avons pas trouvé d'étude qui examine l'influence de la lecture dialogue sur les compétences morphosyntaxiques réceptives des enfants présentant une DI. Cependant, les résultats d'une étude se rapportant à la production d'énoncés d'enfants avec une DI légère à modérée, âgés de quatre à six ans, sont intéressants. Ils indiquent que ces enfants produisent un nombre d'énoncés plus important lors de la lecture de livres que lors d'épisodes de jeu avec l'adulte, notamment des énoncés intelligibles et complexes. Par ailleurs, ces deux conditions d'interaction ont un effet positif sur les compétences langagières (Davie & Kamp, 2002).

## **4. Objectif et hypothèses**

L'objectif de ce mémoire est d'étudier l'influence de la lecture dialogue sur le développement lexical et morphosyntaxique d'enfants présentant une DI. Il sera centré plus spécifiquement sur le versant réceptif des acquisitions. La moitié des participants fera partie du groupe « vocabulaire ». Ceux-ci suivront un programme d'entraînement essentiellement axé sur le vocabulaire. L'autre moitié constituera le groupe « syntaxe ». Ces participants suivront un programme essentiellement axé sur la morphosyntaxe. L'expérimentation inclura deux variables indépendantes principales : le programme d'apprentissage et le degré de DI des enfants.

Nous supposons qu'à l'issue de l'entraînement, l'augmentation du vocabulaire sera significativement supérieure pour le groupe entraîné en vocabulaire par rapport au groupe entraîné en morphosyntaxe. De même, nous supposons que l'amélioration des compétences morphosyntaxiques sera significativement supérieure pour le groupe entraîné en morphosyntaxe par rapport au groupe entraîné en vocabulaire. Nous émettons également l'hypothèse que les épreuves spécifiquement conçues pour l'étude seront plus sensibles que celles des tests standardisés pour mettre en évidence un effet des séances de lecture dialogue.

## **Méthode**

Ce mémoire s'inscrit dans le projet de thèse de doctorat en psychologie d'A. Rémy-Néris (orthophoniste de formation), intitulé « Autour des histoires ». Il s'agit d'une étude prospective et multicentrique qui implique des étudiants en cinquième année d'orthophonie. Dix mémorantes en orthophonie ont participé à l'étude au cours de l'année universitaire 2020-2021. Chacune a recruté environ cinq enfants scolarisés en IME sur deux périodes d'intervention : de mi-septembre à fin novembre et de début février à mi-avril. Les données décrites dans ce mémoire concernent la première période d'intervention. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons la population d'étude, le matériel utilisé et la procédure mise en œuvre.

### **1. Population**

Les participants ont été recrutés au sein de neuf IME situés dans six départements français : Nord, Paris, Yvelines, Hauts-de-Seine, Haute-Garonne, Pyrénées-Atlantiques. Pour être inclus dans l'étude, ils devaient présenter une DI légère à modérée, avoir entre six et douze ans d'âge chronologique et environ quatre ans d'âge développemental global. De plus, ils devaient au moins comprendre des consignes orales simples et produire des énoncés de quelques mots. Afin

que les étudiantes en orthophonie puissent administrer les différents tests et mener les séances de lecture dialogue de manière optimale, les enfants présentant des troubles sensoriels, un trouble avéré du spectre de l'autisme, un trouble sévère de l'attention et/ou de l'hyperactivité non traité, une épilepsie non stabilisée, et les enfants étant en situation de polyhandicap ont été exclus. Au total, les résultats de 22 participants ont été analysés. L'échantillon initial comportait plus de participants, mais les données de certains ont dû être exclues a posteriori pour une des raisons suivantes : leur âge chronologique était très supérieur à celui du groupe, leur score z aux matrices était supérieur à -1,6 ET, leurs scores au prétest étaient très élevés, notamment aux épreuves spécifiques, ou ils ont quitté l'IME avant la réalisation du post-test. Les participants ont été répartis dans les deux groupes expérimentaux de manière « randomisée ». Finalement, le groupe « vocabulaire » et le groupe « syntaxe » contenaient respectivement onze participants. Étant donné qu'il s'agissait d'entraînements spécifiques, chaque groupe était le groupe contrôle de l'autre.

## **2. Matériel**

### **2.1. Mesure des variables contrôles**

Différentes variables ont été examinées afin d'évaluer spécifiquement l'influence des séances de lecture dialogue sur le développement lexical et morphosyntaxique des enfants. Tout d'abord, (1) l'âge chronologique des participants lors de la première séance d'évaluation en phase prétest a pu être calculé à partir des dates de naissance fournies par les professionnels de l'IME. (2) Le NSE des parents a été estimé à l'aide de la mesure simplifiée du statut social (BSMSS, Barrat, 2012), avec l'accord de son auteur. La BSMSS nécessite de connaître le niveau de formation et la profession des parents. Pour cela, nous leur avons demandé de remplir la fiche de renseignements située au verso des documents de consentement. (3) Le temps de suivi hebdomadaire des enfants bénéficiant d'une prise en soin orthophonique a été estimé en minutes. En ce qui concerne les séances de groupe, leur durée a été divisée par le nombre d'enfants constituant le groupe. Ces données ont été collectées par les étudiantes auprès du personnel de l'IME. La mesure de (4) l'intelligence non verbale et l'obtention de (5) l'âge de développement non verbal, ainsi que l'appréciation de la (6) mémoire auditivo-verbale sont précisées dans la sous-partie qui suit. (7) Les compétences pragmatiques (rituels et habiletés conversationnelles, s'informer, fournir ou répondre à de l'information, habiletés de communication non verbales) et (8) la fréquence de certains comportements (comportements problématiques internalisés, externalisés, critiques ou autres) ont également été mesurées. Pour ce faire, l'éducateur référent de chaque enfant a rempli deux questionnaires : l'Échelle « Comportements problématiques » tirée de l'adaptation française des Échelles de Comportement Adaptatif de Vineland-II (Sparrow, Cicchetti, & Balla, 2015) et le « Profil Pragmatique » extrait de l'adaptation française de la batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication (CELF-5, Wiig, Semel, & Secord, 2019). En effet, il importe de prendre en considération les compétences pragmatiques et le comportement des enfants avec DI qui peuvent être perturbés. Or, la phase d'entraînement impliquait que les enfants soient en mesure de participer à des séances de lecture d'histoires illustrées en situation duelle pendant trente minutes. Enfin, (9) le nombre de séances d'entraînement - autrement dit de lecture dialogue - réalisées avec chaque enfant, a été comptabilisé à partir des informations renseignées par les

étudiantes.

## **2.2. Évaluation pré- et post-test**

### **2.2.1. Épreuves standardisées**

Lors du prétest, les étudiantes en orthophonie ont évalué à la fois le niveau cognitif et le niveau langagier des participants. En ce qui concerne le développement cognitif, deux épreuves ont été administrées. D'une part, le subtest des matrices de l'Échelle non verbale d'intelligence de Wechsler (WNV, Wechsler & Naglieri, 2009) qui sollicite le raisonnement non verbal. D'autre part, le subtest « Répétition de chiffres » de la Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence 2 (NEMI-2, Cognet, 2006) qui permet de mesurer l'empan de chiffres à l'endroit et à l'envers. L'administration de ces épreuves avait pour objectifs de vérifier l'équilibre des groupes constitués et d'étudier l'effet de la DI sur les acquisitions langagières. Pour ce qui est du développement du langage, quatre épreuves standardisées ont été administrées. L'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody (forme B, EVIP, Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993), se présentant sous la forme d'une épreuve de désignation d'image à l'écoute d'un mot entendu, a été utilisée pour évaluer le lexique en réception. Le subtest « Lexique en production » tiré de la batterie d'Évaluation du Langage Oral (ELO, Khomsi, 2001), comme l'intitulé l'indique, a permis de quantifier le lexique en production à travers une tâche de dénomination d'images. L'Épreuve de Compréhension Syntaxico-Semantique (E.CO.S.SE, Lecocq, 1996), qui consiste à désigner l'image correspondant à l'énoncé entendu, a permis de tester la morphosyntaxe en réception. Enfin, le Test de Closure Grammaticale Révisé (TCG-R, Deltour, 1998) a été choisi pour étudier les compétences morphosyntaxiques en production à l'aide d'une tâche de complétion d'énoncés par amorçage morphosyntaxique. L'administration des épreuves langagières standardisées avait pour objectifs de vérifier l'homogénéité initiale des deux groupes et de déterminer le niveau de langage des participants. Lors du post-test, l'ensemble des épreuves de langage standardisées a de nouveau été administré aux participants afin de mesurer une éventuelle évolution du niveau langagier général. Cette fois-ci, dans l'intention de procéder en « simple aveugle », l'examineur devait être A. Rémy-Néris, qui fait partie des coordinateurs du projet de recherche.

### **2.2.2. Épreuves spécifiques**

Pour les besoins de l'étude, quatre épreuves langagières ont été élaborées par A. Rémy-Néris. Leur conception avait pour objectif de mesurer la compréhension et la production des structures morphosyntaxiques et des mots travaillés au cours des séances d'entraînement. Deux épreuves ont permis d'évaluer le lexique ciblé pour l'entraînement du groupe « vocabulaire » : « l'épreuve spécifique de lexique en réception » (voir annexe A3 et A4) et « l'épreuve spécifique de lexique en production ». De ce fait, elles ont été construites à partir des mêmes items, dont l'ordre d'apparition diffère. La première épreuve se compose de trente planches de quatre dessins représentant le mot-cible et des distracteurs de fréquence d'occurrence similaire (distracteurs sémantiques proche et éloigné et distracteur correspondant à un élément perçu dans une des histoires illustrées). Il s'agit d'une tâche de désignation de dessin correspondant au mot entendu, dont la consigne est la suivante : « Montre-moi... ». La seconde épreuve de lexique se compose de 30 planches de 4 dessins illustrant 24 substantifs et 6 verbes à l'infinitif. Elle consiste à dénommer le dessin présenté par l'examineur qui demande : « Qu'est-ce que

c'est ? ». Enfin, deux épreuves ont permis d'évaluer les structures morphosyntaxiques ciblées pour l'entraînement du groupe « syntaxe » : « l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception » (voir annexe A1 et A2) et « l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production ». La première est une tâche de désignation de scène imagée correspondant à l'énoncé lu par l'adulte. Elle est constituée de trente planches de quatre scènes imagées, en noir et blanc pour la majorité, représentant le mot-cible et des distracteurs lexicaux et grammaticaux. La seconde est une tâche de complétion d'énoncés amorcés par l'examineur. Elle est constituée de trente planches où figurent deux situations imagées à partir desquelles l'adulte propose un énoncé modèle, puis en amorce un second. Les épreuves spécifiques ont été administrées dans les mêmes conditions que les épreuves de langage standardisées en phase de prétest et de post-test, et conjointement à celles-ci.

### **2.3. Entraînement**

Comme évoqué précédemment, chaque entraînement avait ses spécificités. Ainsi, l'entraînement destiné au groupe « vocabulaire » avait pour objectif l'apprentissage de trente mots tandis que l'entraînement proposé au groupe « syntaxe » avait pour objectif l'acquisition des structures morphosyntaxiques suivantes : la forme négative « ne... pas », les subordonnées relatives introduites par « qui » et les pronoms personnels « il » et « elle ». Les structures morphosyntaxiques et les mots ont été choisis pour leur apparition relativement tardive au cours du DT du langage.

Afin d'atteindre ces différents objectifs, dix-huit albums jeunesse ont été sélectionnés et neuf ont été attribués à chaque groupe. Les albums jeunesse qui ont servi au groupe « vocabulaire » (voir annexe A6) avaient pour avantages de contenir une histoire simple sur une thématique précise, illustrée par des dessins de bonne qualité. Chacun permettait l'acquisition de trois ou quatre mots cibles. Les albums qui ont été proposés aux participants du groupe « syntaxe » (voir annexe A5) offraient des récits en randonnée, c'est-à-dire des récits construits avec une structure narrative répétitive et un vocabulaire relativement simple. Chacun d'eux favorisait l'acquisition d'une ou de deux constructions morphosyntaxiques. Le script des dix-huit albums a été adapté en vue de maîtriser le nombre d'occurrences des différents mots et structures morphosyntaxiques cibles et de conserver une certaine cohérence et uniformité dans la manière de conter des différentes étudiantes. Pour chaque groupe, trois lots ont été constitués à partir des neuf albums. Un lot d'albums était présenté lors de chaque séance. De ce fait, l'ensemble des albums de chacun des groupes devait être lu six fois durant la phase d'intervention. Un ordre de roulement des lots d'albums a été établi de manière qu'il ne soit pas le même pour toutes les étudiantes et tous les participants.

## **3. Procédure**

Tout d'abord, le comité d'éthique de l'Université a validé le protocole de l'étude. Le service chargé de la protection des données personnelles des participants a également donné son aval. A la suite de cette étape, les parents, les enfants eux-mêmes, ainsi que les éducateurs référents ont donné leur consentement après avoir dûment été informés. Les différentes données démographiques ont été collectées avant et pendant la phase d'entraînement. Il s'agissait de l'âge chronologique, du sexe, du NSE de la famille et, le cas échéant, de la durée du suivi

orthophonique hebdomadaire.

Les étudiantes en orthophonie, qui avaient été préalablement formées à la passation des tests, ont administré les épreuves prévues au prétest en septembre 2020. L'évaluation s'est déroulée sur quatre à cinq séances de trente minutes, cela en fonction des capacités des enfants, notamment de leur niveau de concentration. Quatre protocoles d'évaluation (A, B, C et D) ont été élaborés pour la phase de prétest, en vue de varier l'ordre de présentation de la plupart des épreuves et, ainsi, d'éviter un effet de fatigue ou de lassitude affectant toujours les mêmes épreuves, c'est-à-dire celles toujours placées en fin de passation. Toutefois, les matrices de la WNV ont toujours été proposées en premier. En effet, l'âge de développement obtenu à partir du tableau d'équivalence entre le score brut à l'épreuve des matrices et l'âge chronologique, a servi de référence pour déterminer le point de départ lors de la passation de l'EVIP. De plus, l'épreuve spécifique de lexique en production a été administrée avant l'épreuve spécifique de lexique en réception afin de limiter un éventuel effet d'apprentissage inhérent à l'usage des mêmes items dans les deux épreuves. Un enregistrement audio a été effectué pour collecter et retranscrire les réponses des participants aux épreuves d'expression verbale. Deux cotations différentes ont été effectuées pour les épreuves standardisée et spécifique de morphosyntaxe en production (TCG-R et SpeMsP), ainsi que pour l'épreuve standardisée de lexique en production (ELO). Pour chacune de ces épreuves, le score brut de la cotation évaluant purement l'aspect langagier étudié a été utilisé lors de l'analyse des résultats.

Les mémorantes ont également suivi une formation de deux demi-journées à la lecture dialogue, en visioconférence du fait de la pandémie de Covid-19. Entre mi-septembre et fin novembre, elles ont effectué les séances d'entraînement dans une pièce calme de l'IME. Elles ont rigoureusement respecté les mesures sanitaires suivantes : port du masque, usage de solution hydroalcoolique, désinfection des albums (plastifiés pour l'occasion) à l'aide de lingettes virucides. Tout participant était censé bénéficier de dix-huit séances individuelles de lecture dialogue d'une durée de trente minutes, à raison d'environ deux séances hebdomadaires pendant environ neuf semaines. Les étudiantes ont proposé une lecture interactive. Elles ont utilisé les stratégies de la lecture dialogue dans l'intention d'amener les enfants à produire les structures morphosyntaxiques dans des contextes variés ou à produire les mots cibles et en affiner les représentations sémantiques. Afin qu'il y ait peu ou pas d'évolution au niveau lexical pour le groupe « syntaxe » et au niveau morphosyntaxique pour le groupe « vocabulaire », les mémorantes devaient prendre quelques précautions. Lors des séances d'entraînement axées sur l'expression et la compréhension des constructions syntaxiques en question, elles devaient faire en sorte d'employer un vocabulaire et des énoncés simples (sujet-verbe-complément) et d'éviter l'usage du vocabulaire cible du groupe contrôle. Lors des séances d'entraînement centrées sur la production et la compréhension des trente mots ciblés pour l'étude, les étudiantes devaient employer un vocabulaire et des énoncés simples et éviter l'usage des structures morphosyntaxiques destinées à être apprises par les participants du groupe contrôle. Chaque séance de lecture dialogue a été enregistrée auditivement.

Lors du post-test, les épreuves de langage devaient être administrées dans les mêmes conditions qu'au prétest par A. Rémy-Néris. En effet, la doctorante n'avait pas connaissance de la répartition des participants au sein des deux groupes expérimentaux. Il s'agissait donc d'un post-test conduit en condition de « simple aveugle ». Le principe était que le fait de ne pas connaître le type d'entraînement des enfants (syntaxe versus vocabulaire) éviterait d'influencer

les modalités de passation et de cotation des épreuves.

Les protocoles de passation d'épreuves, les questionnaires renseignés par les éducateurs référents et le stockage des fichiers audios ont été protégés par l'utilisation d'un code participant et le chiffrement des fichiers. L'anonymat des enfants inclus dans l'étude était donc garanti.

## Résultats

En raison de la mise en place d'un confinement partiel fin octobre 2020, le déroulement du protocole initial a été modifié. En l'occurrence, les étudiantes en orthophonie ont été contraintes d'arrêter les séances d'entraînement et de réaliser elles-mêmes le post-test des enfants dont elles étaient référentes. Afin que soient assurément administrées les épreuves spécifiques à chaque enfant, celles-ci ont été proposées d'emblée aux participants, selon un ordre commun à tous. L'évaluation s'est déroulée sur quatre à cinq séances de trente minutes comme lors du prétest.

Nous présenterons d'abord les statistiques descriptives relatives aux caractéristiques de l'échantillon. Nous évoquerons ensuite les résultats obtenus aux épreuves de morphosyntaxe et de lexique en réception.

### 1. Variables contrôles

Parmi les participants recrutés, vingt-deux ont été inclus dans l'étude. Onze d'entre eux ont été inclus dans le groupe « syntaxe » et les onze autres dans le groupe « vocabulaire ».

Pour chaque groupe, les valeurs minimale et maximale (min et max), les quartiles (Q1, Q2 ou « médiane » et Q3) et l'écart interquartile (EIQ) ont été calculés pour les différentes variables contrôles (voir annexe A7 et A8).

En ce qui concerne le groupe « syntaxe », la moitié des enfants étaient âgés de plus de 10 ans et 75% avaient un âge de développement non verbal inférieur à 5 ans (Q3 = 4.83). Cinquante pour cent des familles ont obtenu un score entre 14.25 et 46/66 à la BSMSS, avec un EIQ égal à 31.75. Cela signifie que ces valeurs sont très dispersées autour de la médiane, et donc que le NSE des participants de ce groupe était hétérogène. Cinquante pour cent des enfants ont obtenu entre 94 et 126/200 au « Profil pragmatique » de la CELF-5, avec un EIQ égal à 32, tandis qu'ils ont obtenu un score entre 18.5 et 26/150, avec un EIQ égal à 7.5 à l'Échelle de « Comportements problématiques » de la Vineland-II. Cela signifie qu'au sein du groupe « syntaxe », les enfants avaient des compétences pragmatiques hétérogènes et présentaient des troubles du comportement d'une ampleur relativement similaire.

Les données correspondant au groupe « vocabulaire » montrent que la moitié des participants étaient également âgés de plus de 10 ans et que 75% avaient un âge de développement non verbal d'environ 4 ans (Q3 = 4.08). Cinquante pour cent des familles ont obtenu un score entre 19.75 et 29.67/66 à la BSMSS, avec un EIQ égal à 9.92, révélant que le NSE est assez similaire entre les participants du même groupe. Comparativement au groupe « syntaxe », 50% des enfants du groupe « vocabulaire » obtiennent également des scores très dispersés autour de la médiane (EIQ = 32) au « Profil pragmatique » de la CELF-5, mais des scores un peu plus dispersés autour de la médiane (EIQ = 13.5) à l'Échelle de « Comportements problématiques » de la Vineland-II.

Enfin, si la moitié des participants de chaque groupe d'entraînement bénéficient d'un temps de suivi orthophonique hebdomadaire de plus de 30 minutes, 25% des enfants du groupe

« vocabulaire » sont pris en charge pour une durée hebdomadaire supérieure à 37,5 minutes tandis que 25% des enfants du groupe « syntaxe » sont pris en charge pour une durée hebdomadaire supérieure à 52,5 minutes.

Le Tableau 1 présente les paramètres statistiques des variables contrôles des groupes « syntaxe » et « vocabulaire ». Deux tests non paramétriques ont été utilisés afin de vérifier l'équivalence des groupes pour l'ensemble de ces variables, en raison de l'influence potentielle et/ou avérée de ces dernières sur les acquisitions langagières des enfants au cours de l'intervention. Le test  $\chi^2$  a permis de déterminer s'il y avait une absence d'association entre la variable « groupe » et la variable « % de garçons dans le groupe ». Le test non paramétrique  $U$  de Mann-Whitney a permis de déterminer, pour le reste des variables contrôles, s'il y avait une absence de différence entre les médianes des deux groupes. La valeur de  $p$  associée à chaque test statistique indique la probabilité que la différence observée entre les groupes corresponde à une erreur de type I (erreur  $\alpha$ ), c'est-à-dire une erreur consistant à affirmer qu'un phénomène existe alors qu'il n'existe pas (faux positif). Comme cela est généralement fait en psychologie, le seuil d'erreur  $\alpha$  a été fixé à .05. Nous considérerons donc, dans la présente étude, que chaque différence entre les groupes est significative si la valeur  $\alpha$  (valeur de  $p$ ) est inférieure ou égale à .05. Comme le montre le Tableau 1, les valeurs de  $p$  obtenues pour chaque variable contrôle sont supérieures à .05. Ainsi, nous pouvons conclure que la différence entre les groupes n'est pas significative au seuil de 5%. En somme, sur ces variables, les deux groupes ne se distinguent pas.

**Tableau 1. Paramètres statistiques des variables contrôles concernant les groupes « syntaxe » et « vocabulaire ».**

Variables contrôles	Médiane (Écart Interquartile)		Tests Statistiques	
	Groupe Syn (N = 11)	Groupe Voc (N = 11)		
% de garçons dans le groupe	45%	67%	$\chi^2(1) = .183, p = .669$	Test $\chi^2$
Âge chronologique au prétest	10.29 (2.24)	10.75 (2.43)	$U = 72, p = .468$	Test $U$ de Mann-Whitney
Niveau socio-économique Échelle de la BSMSS (/66)	26.5 (31.75)	22.5 (9.92)	$U = 69, p = .586$	
Temps de suivi orthophonique hebdomadaire Estimation en minutes	30 (37.5)	30 (22.5)	$U = 78.5, p = .243$	
Intelligence non-verbale Matrices, WNV (/41)	10 (2)	9 (3.5)	$U = 75, p = .335$	
Âge de développement non verbal Équivalence aux Matrices, WNV	4.08 (2)	4.08 (0.08)	$U = 72, p = .453$	
Mémoire auditive-verbale Répétition de chiffres, NEMI-2 (/36)	4 (2.5)	4 (1)	$U = 57, p = .844$	
Compétences pragmatiques Profil pragmatique, CELF-5 (/200)	112 (32)	116 (32)	$U = 76.5, p = .308$	
Troubles du comportement Comportements problématiques, Vineland (/150)	22 (7.5)	17 (13.5)	$U = 86.5, p = .089$	
Nombre de séances d'entraînement	9 (2.5)	7 (2)	$U = 72, p = .478$	

## 2. Résultats aux épreuves langagières réceptives

Comme évoqué précédemment, l'objectif spécifique de ce mémoire était d'étudier l'influence de la lecture dialogique sur le développement lexical et morphosyntaxique en réception des enfants présentant une DI.

L'évolution des performances langagières des participants entre les phases de prétest et de post-test a été représentée par des diagrammes ayant la forme de « boîtes » (également appelés « boîtes à moustaches »). Ceux-ci permettent d'illustrer la distribution des scores des groupes « vocabulaire » et « syntaxe » avant et après l'entraînement. Ainsi, un graphique constitué de deux boîtes à moustaches juxtaposées a été créé pour chaque épreuve de langage, c'est-à-dire pour les épreuves standardisées, comme pour les épreuves spécifiquement conçues pour l'étude. Ainsi, les valeurs minimale et maximale (min et max), les quartiles (Q1, Q2 ou « médiane » et Q3) et l'écart interquartile (EIQ) ont été calculés (voir annexe A9 et A10) et représentés graphiquement sous la forme de boîtes à moustaches. De plus, le test *U* de Mann-Whitney a été utilisé pour comparer les médianes des groupes « vocabulaire » et « syntaxe » au prétest et au post-test. Le test *W* de Wilcoxon, en revanche, a permis de comparer les scores obtenus par les participants d'un même groupe au prétest et au post-test. Dans ce cadre, le test *W* est donc un indicateur des progrès réalisés grâce à l'entraînement conduit entre le prétest et le post-test. La valeur de *p* de ces deux tests non paramétriques a été calculée et reportée sur les graphiques. La *p-valeur* du test *U* de Mann-Whitney est notée sur des étiquettes blanches apposées sur les boîtes à moustaches. Si elle est inférieure ou égale à .05, cela signifie que les scores des deux groupes sont significativement différents. La *p-valeur* du test *W* de Wilcoxon est indiquée à proximité des lignes en pointillés qui relient, pour chacun des groupes, la boîte à moustaches du prétest à celle du post-test. Si elle est inférieure ou égale à .05, cela signifie que le groupe en question a progressé de manière significative entre le prétest et le post-test.

## 2.1. Résultats aux épreuves standardisées

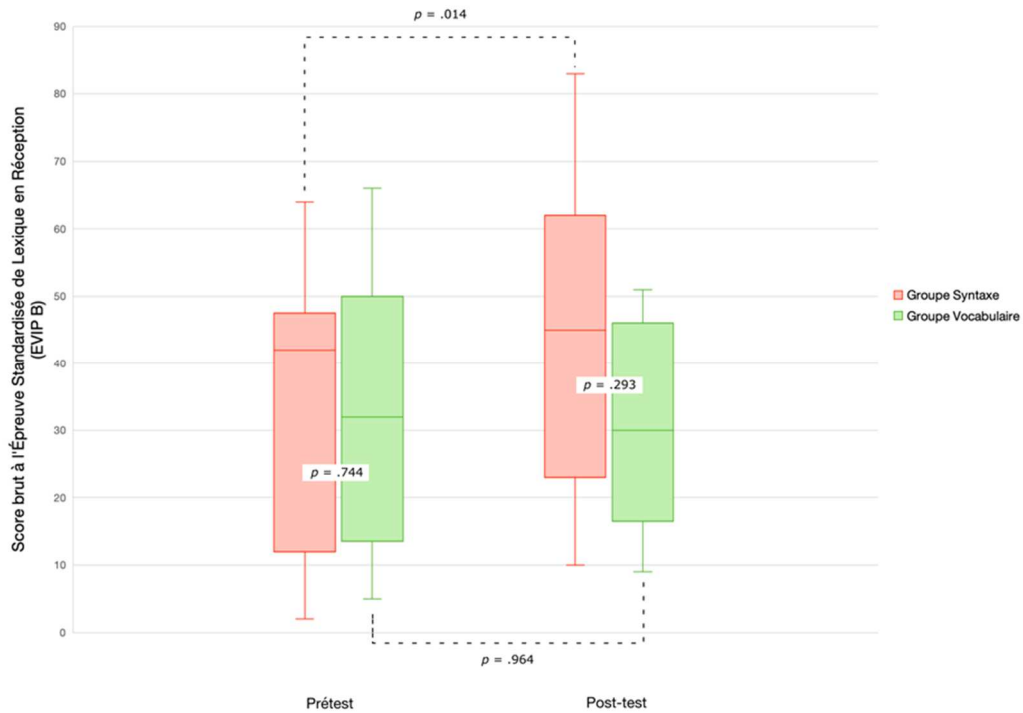


Figure 1. Évolution des performances des groupes « syntaxe » et « vocabulaire » à l'épreuve standardisée de lexique en réception (EVIP B).

Les groupes « syntaxe » et « vocabulaire » ne se distinguent pas significativement en ce qui concerne leurs scores à l'EVIP, que ce soit au prétest ou au post-test (Figure 1). Seuls les enfants du groupe « syntaxe » ont progressé de manière significative entre la phase de prétest et de post-test. Par ailleurs, les performances de l'ensemble des participants sont très hétérogènes. En effet, l'EIQ est important pour les deux groupes, avant, mais aussi après, la phase d'entraînement.

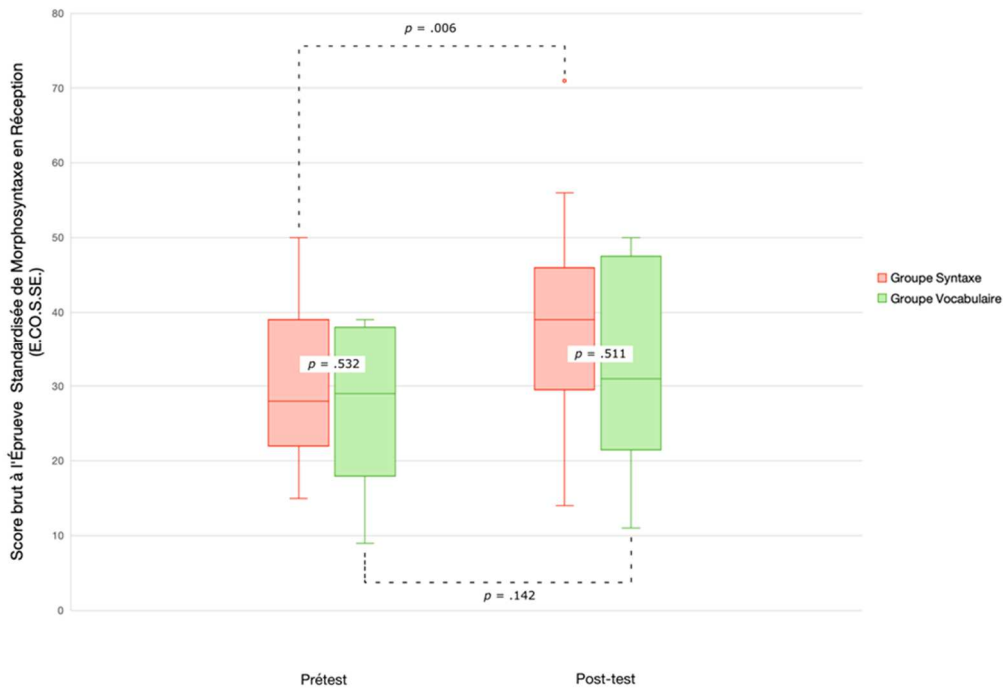


Figure 2. Évolution des performances des groupes « syntaxe » et « vocabulaire » à l'épreuve standardisée de morphosyntaxe en réception (E.CO.S.SE).

Lors de la phase de prétest, les deux groupes d'entraînement ne diffèrent pas de manière significative quant à leurs scores à l'E.CO.S.S.E (Figure 2). Il en est de même lors de la phase de post-test. En revanche, les participants du groupe « syntaxe » ont significativement progressé entre les deux phases d'évaluation. Cela n'est pas le cas des enfants inclus dans le groupe « vocabulaire ».

La boîte à moustaches représentant la dispersion des scores du groupe « syntaxe » est plus étroite que la boîte à moustaches représentant celle du groupe « vocabulaire ». Cela signifie que les performances des participants du groupe « syntaxe » sont plus homogènes. De plus, il s'agit du groupe dont l'évolution de la valeur médiane est la plus notable. Ainsi, 50% des enfants du groupe « syntaxe » ont obtenu un score supérieur à 39/92 au post-test tandis qu'ils avaient obtenu un score supérieur à 28/92 au prétest.

## 2.2. Résultats aux épreuves spécifiques

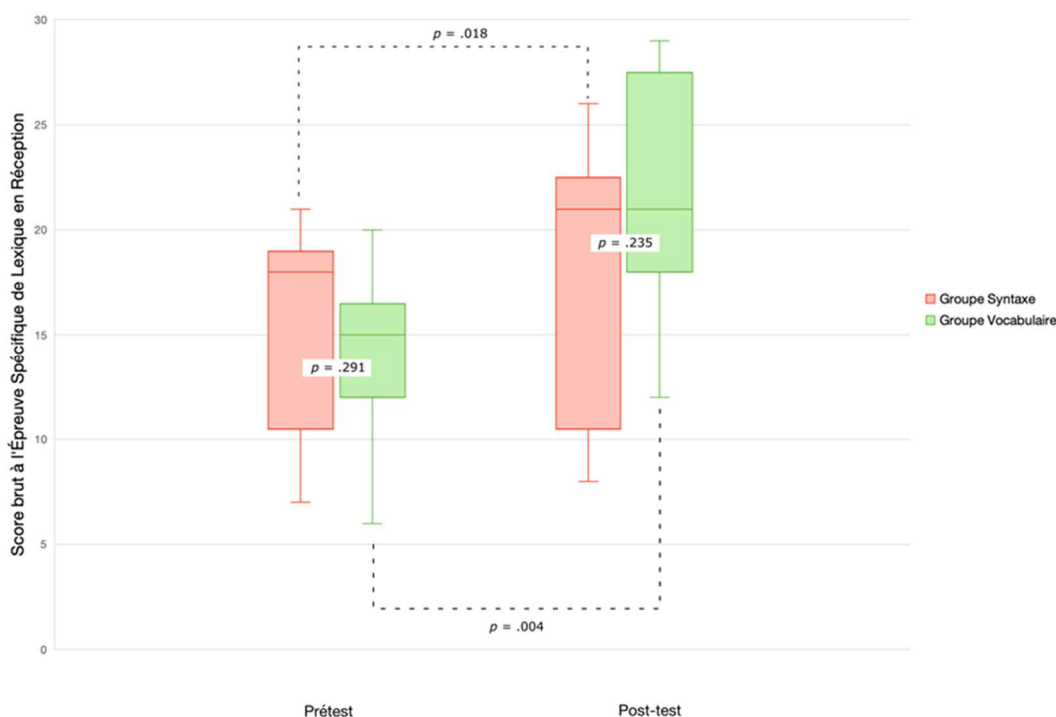


Figure 3. Évolution des performances des groupes « syntaxe » et « vocabulaire » à l'épreuve spécifique de lexique en réception (SpeLexR).

La *p*-valeur du test *U* de Mann-Whitney au prétest et au post-test montre que les groupes « syntaxe » et « vocabulaire » ne se distinguent pas significativement à l'épreuve « SpeLexR » (Figure 3). La *p*-valeur du test *W* de Wilcoxon de chaque groupe indique que l'ensemble des participants a progressé de manière significative entre les mois de septembre et de novembre 2020. La valeur de *p* correspondant à l'évolution des performances du groupe « vocabulaire » est bien plus faible que celle correspondant à l'évolution des performances du groupe « syntaxe ». Cela signifie, indirectement, que les progrès du groupe « vocabulaire » sont plus marqués que ceux du groupe « syntaxe ». À cet égard, nous pouvons constater que la boîte à moustaches représentant la dispersion des scores du groupe « vocabulaire » est située plus haut sur le graphique que la boîte à moustaches représentant celle du groupe « syntaxe ». Cela signifie que les participants du groupe « vocabulaire » ont globalement obtenu les meilleurs

résultats. De plus, il s'agit du groupe d'entraînement dont l'évolution de la valeur médiane est la plus notable. Ainsi, 50% des enfants du groupe « vocabulaire » ont obtenu un score supérieur à 21/30 au post-test tandis qu'ils avaient obtenu un score supérieur à 15/30 au prétest. Finalement, comme l'indique la Figure 4, l'ensemble des enfants appartenant au groupe « vocabulaire » a progressé entre les deux phases d'évaluation, avec un progrès minimal de deux points et un maximal de douze points. Le progrès médian est de six points.

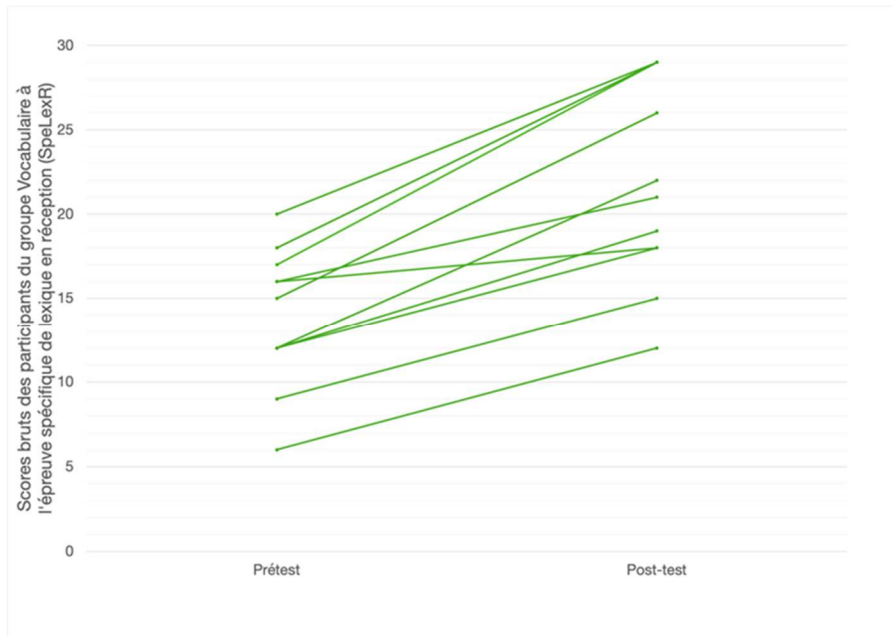


Figure 4. Évolution des performances des participants du groupe « vocabulaire » à l'épreuve SpeLexR.

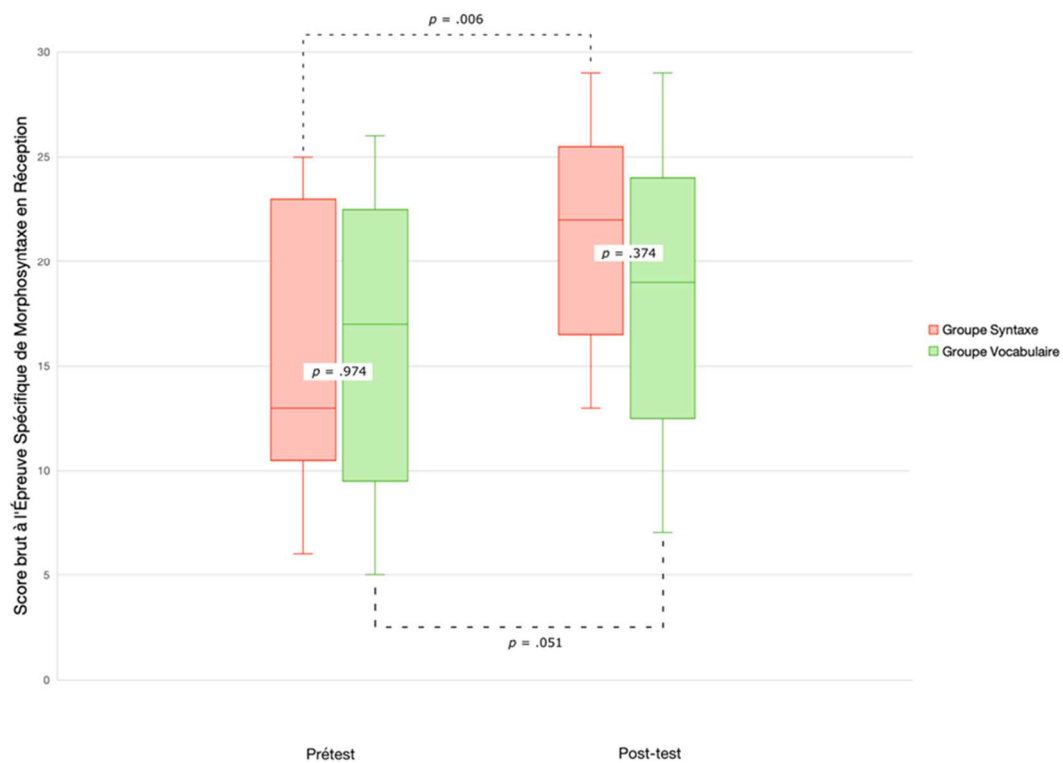


Figure 5. Évolution des performances des groupes « syntaxe » et « vocabulaire » à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception (SpeMsR).

Les deux groupes ne se différencient pas significativement à l'épreuve « SpeMsR », au prétest comme au post-test (Figure 5). En revanche, seul le groupe « syntaxe » a significativement progressé au cours de la période d'entraînement. En l'occurrence, l'évolution de la valeur médiane la plus notable est celle du groupe « syntaxe ». En effet, 50% des participants ont obtenu un score supérieur à 22/30 au post-test tandis qu'ils avaient obtenu un score supérieur à 13/30 au prétest. De plus, la valeur minimale obtenue au post-test par l'un des enfants de ce groupe (min = 13/30) est plus élevée que celle obtenue par l'un des enfants du groupe « vocabulaire » (min = 7/30). Néanmoins, nous pouvons constater une progression tendancielle des performances du groupe « vocabulaire » entre le prétest et le post-test.

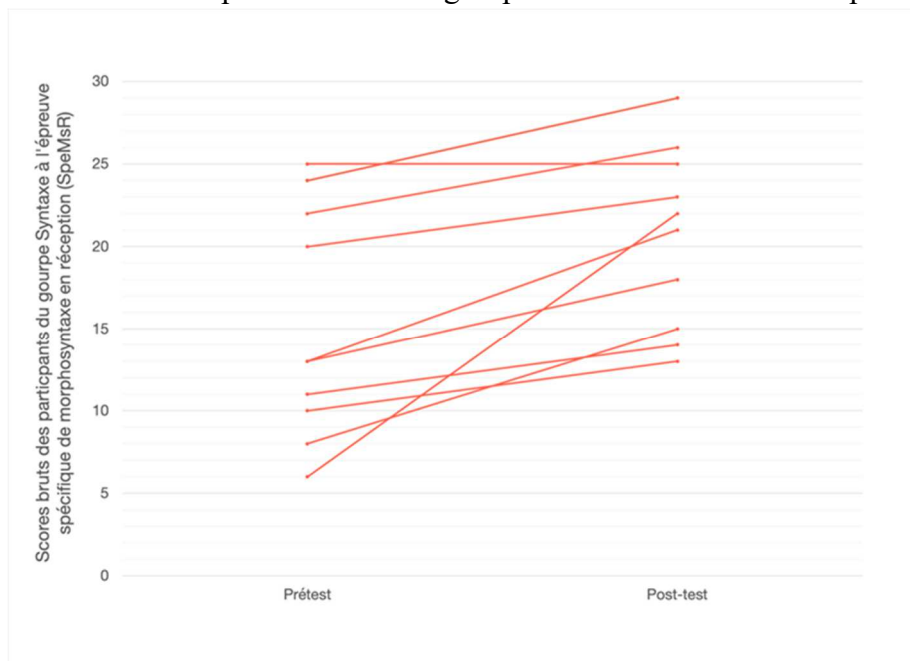


Figure 6. Évolution des performances des participants du groupe « syntaxe » à l'épreuve SpeMsR.

Comme l'indique la Figure 6, parmi les onze participants inclus dans le groupe « syntaxe », dix ont progressé entre le prétest et le post-test. Celui qui avait obtenu le score brut le plus élevé lors du prétest n'a pas obtenu un score supérieur lors du post-test. Les performances des enfants ont augmenté de trois à seize points, le progrès médian étant de cinq points.

## Discussion

Dans un premier temps, nous confronterons les résultats obtenus aux épreuves de compréhension aux hypothèses formulées. Puis, nous aborderons les limites de cette étude. Enfin, nous discuterons de ses implications théorique et pratique.

### 1. Confrontation des résultats aux hypothèses

#### 1.1. Évolution des performances en vocabulaire sur le versant réceptif

À l'EVIP, les participants du groupe « vocabulaire » ont obtenu des scores au post-test qui ne diffèrent pas significativement des scores atteints au prétest. Cela tend donc à confirmer l'hypothèse selon laquelle les tests standardisés, constitués d'items généraux, ne sont pas adaptés pour mesurer le potentiel effet de la lecture dialogue sur l'apprentissage de structures

morphosyntaxiques et de mots ciblés. Des auteurs, notamment Lever et Sénéchal (2011), ont constaté que mesurer l'influence des séances de lecture dialogue sur le développement lexical en réception à l'aide de l'EVIP n'avait, pour la grande majorité des cas, pas permis de mettre en évidence des résultats probants. En revanche, contrairement à ce que nous pouvions supposer, l'évolution des performances du groupe « syntaxe » à l'EVIP est significative. En l'état actuel des choses, ce résultat est difficile à interpréter. Il se peut que le niveau de vocabulaire des enfants du groupe « syntaxe » n'ait pas été estimé de manière fiable au moment du prétest. En effet, avec un effectif aussi faible, une erreur de mesure affectant un ou deux participants peut influencer les résultats des tests statistiques.

À l'épreuve spécifique de lexique en réception, le groupe « vocabulaire », ainsi que le groupe « syntaxe » ont progressé de manière significative entre les phases de prétest et de post-test. L'évolution des performances observée pour le groupe « syntaxe » est assez inattendue puisqu'en raison du contenu spécifique de chaque entraînement, un effet de transfert des acquisitions n'était pas envisagé. Un des facteurs explicatifs pourrait être l'effet de la maturation spontanée : les connaissances lexicales réceptives du groupe « syntaxe » ont été acquises en dehors des séances de lecture dialogue. Il n'en demeure pas moins, même si la différence entre les deux groupes est non significative au post-test, que le groupe « vocabulaire » a bien plus progressé que le groupe « syntaxe ».

Il est à noter qu'à l'épreuve spécifique de lexique en production, seul le groupe « vocabulaire » a progressé de manière significative. En revanche, les groupes ne se distinguent pas significativement au post-test, sans doute en raison de leur faible effectif. En effet, plus l'effectif est faible, moins les tests statistiques sont en mesure de détecter des différences de performances. En ce qui concerne les épreuves spécifiques, le fait que les performances lexicales du groupe « syntaxe » augmentent de manière significative uniquement à l'épreuve évaluant le versant réceptif des connaissances pourrait s'expliquer par le décalage entre la compréhension et la production dans le développement lexical. Ainsi, le vocabulaire passif, qui correspond aux mots compris dans le contexte mais non produits, est généralement plus étendu que le vocabulaire actif, qui correspond aux mots produits et utilisés. Cette différence serait liée à l'utilisation de ressources et de fonctionnements cognitifs partiellement distincts (Plaza, 2014).

## **1.2. Évolution des performances en morphosyntaxe sur le versant réceptif**

À l'E.CO.S.SE, les participants du groupe « syntaxe » ont obtenu des résultats au post-test qui infirment l'hypothèse selon laquelle les tests standardisés ne permettent pas d'évaluer finement les progrès réalisés après la phase d'entraînement. En effet, les scores que le groupe a obtenus à ce test ont significativement augmenté entre les phases de prétest et de post-test. Il serait intéressant de relever les items uniquement réussis au post-test afin d'étudier si l'apprentissage des structures morphosyntaxiques cibles est à l'origine de cette progression. Effectivement, l'E.CO.S.SE. permet, entre autres, d'évaluer la compréhension de certaines structures syntaxiques travaillées lors des séances de lecture dialogue menées auprès du groupe « syntaxe ».

À l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception, les participants du groupe « syntaxe » ont significativement amélioré leurs performances entre les deux phases d'évaluation, tandis que ceux du groupe « vocabulaire » les ont améliorées de manière

tendancielle. En ce qui concerne le groupe « vocabulaire », cela est plutôt inattendu puisqu'aucun acquis au niveau morphosyntaxique, ou peu, semblait probable en l'absence d'intervention spécifique. En outre, les deux groupes ne se distinguent pas significativement au post-test, vraisemblablement en raison de l'influence du faible effectif sur la puissance statistique du test *U*. Néanmoins, le groupe « syntaxe » est le seul dont les progrès en morphosyntaxe sont significatifs à l'issue de la phase d'entraînement. De même, il est à noter qu'à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production, seules les performances du groupe « syntaxe » ont évolué de manière significative.

## **2. Limites de l'étude**

### **2.1. Taille de l'échantillon**

Au cours de l'année universitaire 2020-2021, les étudiantes en orthophonie ont recruté environ cinquante enfants scolarisés en IME. Du fait des contraintes temporelles liées au calendrier universitaire, seules les données recueillies auprès des enfants ayant bénéficié de séances de lecture dialogue entre septembre et novembre 2020 ont pu être analysées pour ce mémoire. De plus, parmi les données de ces derniers, certaines ont été exclues de l'étude car quelques enfants sortaient des critères d'inclusion. Ainsi, la représentativité de l'échantillon est, pour le moment, insuffisante. L'analyse des données collectées auprès des enfants ayant bénéficié des programmes « vocabulaire » ou « syntaxe » entre février et avril 2021, et la poursuite de l'étude par d'autres étudiants au cours des deux prochaines années universitaires permettront d'obtenir un échantillon total d'une taille plus satisfaisante. Très certainement, la qualité de l'estimation des paramètres statistiques s'en trouvera nettement améliorée. Des analyses de régression multiple permettront, notamment, d'étudier l'influence des séances d'entraînement et du degré de DI sur les performances langagières.

### **2.2. Nombre de séances de lecture dialogue**

Initialement, le nombre de séances de lecture dialogue à mettre en œuvre était de dix-huit pour chaque participant. Cependant, la dégradation du contexte sanitaire lié à la pandémie de Covid-19 a engendré des absences pour suspicion ou confirmation de cas Covid-19. Par ailleurs, l'annonce d'un confinement partiel fin octobre 2020 a précipité l'arrêt des entraînements et la réalisation immédiate du post-test. En effet, les mesures sanitaires, telles que la fermeture des IME, étant incertaines, il était préférable d'administrer dès que possible les épreuves en post-test afin de pouvoir étudier l'influence de l'intervention. Au total, le nombre de séances effectuées varie de trois à onze, avec une médiane de sept séances pour le groupe « vocabulaire » et de neuf séances pour le groupe « syntaxe ». Malgré cela, les résultats obtenus peuvent être considérés comme très encourageants.

### **2.3. Autres variables à contrôler**

Certaines variables n'ont pas été mesurées au moment de la rédaction de ce mémoire. Il s'agit du langage spontané et des interactions adulte-enfant. Elles seront prises en compte lors de prochaines analyses statistiques. La longueur moyenne des productions verbales et l'indice de complexité syntaxique (ICS) permettront d'étudier l'évolution des compétences

morphosyntaxiques des participants tandis que le pourcentage de phonèmes corrects permettra d'examiner leurs capacités phonologiques. L'ICS sera mesuré par le biais de la version française du *Language Assessment Remediation and Screening Procedure* (F-LARSP, Maillart, Parisse, & Tommerdahl, 2012). L'ensemble de ces mesures sera réalisé à partir des enregistrements audios. L'évaluation des interactions adulte-enfant, quant à elle, consistera à analyser la fiabilité dans l'application des principes de lecture dialogue (stratégies PEER et CROWD) et le degré de participation de l'enfant au cours des séances. Pour chacune de ces mesures, une grille sera construite à partir de travaux antérieurs conduits sur la question. Un accord inter-observateur sera également calculé. Les enregistrements audios seront également utilisés pour remplir les grilles d'évaluation. Les mesures susnommées auront pour objectif de contrôler ces deux variables qui représentent une influence potentielle sur les performances au post-test.

Par ailleurs, l'administration des épreuves en condition de « simple aveugle » lors du post-test n'a pas été possible en raison d'une réorganisation compliquée après l'annonce de nouvelles restrictions sanitaires, dont la limitation des déplacements inter-régionaux. L'objectif du post-test mené en « aveugle » était d'éviter l'effet Pygmalion, c'est-à-dire le changement d'attitude de l'examineur face à une personne dont il connaît le programme d'entraînement (Van der Maren, 1977). Si les étudiantes en orthophonie ont été sensibilisées à l'existence de ce biais, elles n'étaient pas neutres pour autant. De ce fait, il est possible qu'elles aient inconsciemment encouragé les enfants plus que nécessaire, accordé un temps de réponse plus long ou coté de manière plus souple.

## **2.4. Évaluation à long terme des progrès réalisés**

L'objectif de l'étude était que les enfants apprennent des mots ou acquièrent des structures morphosyntaxiques à l'aide d'une méthode pédagogique précise. Pour ce faire, ils bénéficiaient d'un programme d'apprentissage en vocabulaire ou en morphosyntaxe. Les résultats obtenus au post-test, réalisé quelques jours après les dernières séances de lecture dialogue, nous indiquent seulement que ces programmes ont été bénéfiques à court terme. En effet, les apprentissages nécessitent que les nouvelles connaissances soient régulièrement employées dans des contextes variés (Anderson, 2000, cité par Musial, Pradère et Tricot, 2011). Afin d'étudier le maintien des acquisitions langagières dans le temps, il serait intéressant de mettre en œuvre un post-test à « long terme ». Par exemple, le suivi pourrait avoir lieu neuf mois après le post-test, ce qui permettrait de comparer les données collectées à celles de Whitehurst et ses collègues (1988) qui indiquent que les effets de la lecture dialogue sur le développement du langage des enfants au DT sont durables.

## **3. Implications théoriques et pratiques**

Cette étude présente plusieurs intérêts, tant au niveau de la recherche que de la pratique clinique en orthophonie. En effet, si la lecture dialogue a fait l'objet d'un certain nombre d'études, peu d'entre elles ont testé son influence sur le versant réceptif des composantes du langage. Cela est notamment le cas de la morphosyntaxe. Par ailleurs, la plupart des recherches qui ont mesuré son influence sur le lexique en réception ont été réalisées à l'aide de tests standardisés tels que l'EVIP, ce qui ne permet pas d'évaluer finement les progrès réalisés au cours des séances. Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, il était intéressant de comparer les

résultats obtenus aux épreuves spécifiques à ceux obtenus aux épreuves standardisées. Cette comparaison a montré que les tests standardisés permettaient d'évaluer un ou plusieurs niveaux langagiers de manière générale, mais pas vraiment les acquisitions visées par l'entraînement. De plus, la littérature fournissait très peu de données en ce qui concerne les bénéfices potentiels de la lecture dialogue pour les enfants présentant une DI. À cet égard, la présente étude montre qu'en adaptant le script des albums, il est tout à fait possible d'utiliser cette méthode avec les enfants présentant une DI légère à modérée, qui semble donner des résultats prometteurs.

Les résultats préliminaires de l'étude montrent qu'après l'initiation à la lecture dialogue, les participants ont augmenté leur stock lexical ou acquis de nouvelles structures morphosyntaxiques de manière significative. Si la poursuite des recherches démontrait un effet de la lecture dialogue sur les compétences langagières des enfants présentant une DI, cette méthode pourrait être un moyen pratique de réduire des troubles de la compréhension ou de favoriser le développement lexical et morphosyntaxique en réception. Il s'agit effectivement d'une méthode pédagogique peu coûteuse, ludique et qui peut facilement être instaurée dans une routine. En ce qui concerne le matériel, il nécessite de disposer de livres d'histoires illustrées adaptés à l'âge et aux centres d'intérêt de l'enfant. Néanmoins, la méthode implique de former les intervenants à adopter le rôle de médiateur, grâce à l'utilisation de stratégies d'interaction, pour que l'enfant soit acteur dans ses apprentissages et parvienne finalement à conter l'histoire. Le rôle de formateur pourrait être dévolu aux orthophonistes qui interviendraient auprès des professionnels travaillant avec de jeunes enfants présentant une DI, tels que les enseignants ou les éducateurs spécialisés. Concernant la formation à la lecture dialogue, des chercheurs ont montré que l'autoformation à partir d'une vidéo d'information sur la méthode augmentait la capacité d'en mettre en œuvre les principes (Huebner & Meltzoff, 2005). L'auto-formation pourrait ainsi être proposée à ces professionnels. En complément, les orthophonistes seraient disponibles pour « modeler » les stratégies d'interaction, répondre à leurs questions et leur fournir des commentaires rétroactifs. Ainsi, cet accompagnement multimodal permettrait aux professionnels formés d'appliquer plus efficacement les principes de lecture dialogue (Desmottes, Leroy, Maillart, 2020). Ensuite, à leur tour, ces derniers pourraient former des parents ou des proches d'enfants concernés. La formation pourrait avoir lieu dans le cadre d'une intervention précoce auprès des familles de jeunes enfants, mais aussi dans le cadre d'un accompagnement pour les proches d'enfants plus âgés. En effet, il importe d'impliquer les parents dans le développement du langage de leurs enfants, car leur rôle est essentiel, notamment parce que la dimension affective des interactions parent-enfant y joue un rôle majeur. Par ailleurs, apporter un soutien adapté aux familles d'enfants présentant une DI s'avère nécessaire pour leur permettre d'avoir davantage confiance en leurs propres compétences (INSERM, 2016).

## Conclusion

Ce mémoire s'inscrit dans un projet de recherche dont l'objectif est d'étudier l'influence de la lecture dialogue d'histoires illustrées sur le développement du langage des enfants présentant une DI. La problématique de ce mémoire portait plus particulièrement sur l'effet potentiel de ce procédé pédagogique sur leur développement lexical et morphosyntaxique en réception.

Pour ce faire, dix étudiantes en orthophonie ont recruté des enfants avec une DI légère à modérée, scolarisés dans des IME localisés dans différents départements français. Les participants ont été aléatoirement répartis en deux groupes d'entraînement : le groupe « syntaxe » et le groupe « vocabulaire ». Différentes données démographiques ont été collectées. Le développement cognitif et le développement du langage oral ont été évalués en phase de prétest. Les épreuves utilisées consistaient en des tests standardisés, mais aussi en des épreuves spécifiquement conçues pour les besoins de l'étude. L'ensemble des épreuves de langage a été de nouveau administré en phase de post-test. Les compétences pragmatiques et l'ampleur des troubles du comportement ont été estimées grâce à des questionnaires complétés par les éducateurs référents. La phase d'intervention a consisté à proposer des séances individuelles de lecture d'histoires illustrées d'une durée de trente minutes. Chaque groupe bénéficiait d'un entraînement spécifique et était exposé à des albums choisis en conséquence.

Au total 22 enfants âgés de 7 à 12 ans, ayant un âge de développement non verbal compris entre 4 et 6 ans environ et suivis entre septembre et novembre 2020 ont été inclus dans l'étude. Les données ont été analysées à l'aide de tests non paramétriques. Des diagrammes en boîtes à moustaches ont permis de mettre en évidence les distributions des performances langagières obtenues au prétest et au post-test. Les résultats, même s'ils sont provisoires, paraissent prometteurs. Ils suggèrent que les performances des deux groupes ont progressé du fait de l'entraînement mis en œuvre entre le prétest et le post-test. Les différences inter-groupes ne sont certes pas significatives au post-test, mais cela tient probablement au faible effectif des groupes.

L'analyse des résultats obtenus par les participants suivis entre février et avril 2021 et le recrutement d'autres enfants au cours des deux prochaines années universitaires permettront d'augmenter la taille de l'échantillon. Par conséquent, des analyses statistiques plus précises pourront être réalisées et fourniront certainement des résultats statistiquement plus fiables. Par ailleurs, la possibilité d'effectuer le nombre prévu de séances de lecture dialogue permettra, sans doute, de davantage mettre en évidence l'influence de la lecture dialogue sur le développement langagier. Le projet « Autour des histoires » devrait favoriser le recours à la lecture dialogue et à l'application de ses principes auprès des enfants présentant une DI légère à modérée. Les orthophonistes pourraient initier les professionnels travaillant avec ces enfants. Leurs parents pourraient également bénéficier de cette initiation. Il conviendra alors de déterminer les dispositifs de formation à envisager de manière que les principes clés de la méthode soient dûment respectés.

## Bibliographie

- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Barratt, W. (2012). The Barratt simplified measure of social status (BSMSS). Repéré à <http://socialclassoncampus.blogspot.com/2012/06/barratt-simplified-measure-of-social.html>
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'Orthophonie* (3<sup>e</sup> éd.). Isbergues : Ortho Edition.
- Cognet, G. (2006). *NEMI-2. Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : ECPA.
- Coquet, F. (2006). Prise en compte du versant compréhension dans l'évaluation et la prise en charge du langage oral chez l'enfant. *Rééducation Orthophonique*, 227, 7-20.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- 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: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22(4), 445-460.
- Deltour, J.-J. (1998). *TCG-R. Test de Closure Grammaticale* (révisé). Paris : EAP.
- Desmottes, L., Leroy, S., & Maillart, C. (2020). Comment accompagner les enseignants du préscolaire à améliorer le développement langagier de leurs élèves ? Etude de l'efficacité de différents dispositifs d'implémentation de SOLEM (Soutenir et observer le langage en classe de deuxième maternelle). *A.N.A.E.*, 164, 43-55.
- Dunn, L. M., Thériault-Walen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de Vocabulaire en Images Peabody. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Toronto : Psycan.
- Facon, B. (2005). Parentalité, déficience intellectuelle et développement du langage de l'enfant : Apports potentiels de la « lecture dialogue ». *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 16, 37-48.
- Facon, B., Courbois, Y., & Magis, D. (2016). A cross-sectional analysis of developmental trajectories of vocabulary comprehension among children and adolescents with Down syndrome or intellectual disability of undifferentiated aetiology. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 41(2), 140-149.
- Facon, B., & Magis, D. (2019). Does the development of syntax comprehension show a premature asymptote among persons with Down syndrome?: A cross-sectional analysis. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(2), 131-144.
- Facon, B., Magis, D., & Courbois, Y. (2012). On the difficulty of relational concepts among

- participants with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 60-68.
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334-1346.
- Fleury, V. P., & Schwartz, I. (2016). A modified dialogic reading intervention for preschool children with Autism Spectrum Disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(1), 16-28.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 296-313.
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (2016). *Déficiences intellectuelles*. Collection Expertise Collective. Repéré à <http://hdl.handle.net/10608/6816>
- Khomsî, A. (2001). *ELO. Évaluation du Langage Oral*. Paris : ECPA.
- Lecocq, P. (1996). *L'E.CO.S.SE. Une Épreuve de COMpréhension Syntaxico-SEmantique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- 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.
- Maillart, C., Parisse, C., & Tommerdahl, J. (2012). F-LARSP 1.0: An adaptation of the LARSP language profile for French. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26 (2), 188-198.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Monfort, M. (2005). L'intervention langagière face aux troubles de la compréhension. *Rééducation Orthophonique*, 223, 123-136.
- Musial, M., Pradère, F. & Tricot, A. (2011). Prendre en compte les apprentissages lors de la conception d'un scénario pédagogique. *Recherche & formation*, 68, 15-30.
- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste - Enfance et handicap*, 39, 99-118.
- Rondal, J. A., Esperet, E., Gombert, J. E., Thibaut, J.-P., & Comblain, A. (1999). Développement du langage oral. Dans J. A. Rondal, X. Seron (Éds.), *Troubles du langage : Bases théoriques, diagnostic et rééducation* (pp. 107-178). Liège, Belgique : Mardaga.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.

- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27-44.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2015). *Vineland-II. Échelle de comportement adaptatif Vineland* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : ECPA.
- Stephenson, J. (2009). Picture-book reading as an intervention to teach the use of line drawings for communication with students with severe intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(3), 202-214.
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114.
- Van der Maren, J.-M. (1977). « Le double aveugle contre Pygmalion » : éléments de la psychosociologie de la recherche en éducation et méthodologie des plans. *Revue des sciences de l'éducation*, 3(3), 365-380.
- Vasilyeva, M., Huttenlocher, J., & Waterfall, H. (2006). Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers. *Developmental Psychology*, 42(1), 164-174.
- Wechsler, D., & Naglieri, J. A. (2009). *WNV. Échelle non verbale d'intelligence de Wechsler*. Paris : ECPA.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Wiig, E. H., Semel, E., & Secord, W. A. (2019). *CELF 5. Batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication*. Paris : ECPA.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## **Liste des annexes**

**Annexe n°1 : Extrait de l'épreuve spécifiquement conçue pour évaluer la morphosyntaxe en réception (SpeMsR)**

**Annexe n°2 : Planche 1 de l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception (SpeMsR)**

**Annexe n°3 : Extraits de l'épreuve spécifiquement conçue pour évaluer le lexique en réception (SpeLexR)**

**Annexe n°4 : Planche 1 de l'épreuve spécifique de lexique en réception (SpeLexR)**

**Annexe n°5 : Lots d'albums pour le groupe « syntaxe » et structures morphosyntaxiques travaillées par album, puis premières de couverture**

**Annexe n°6 : Lots d'albums pour le groupe « vocabulaire » et mots travaillés par album, puis premières de couverture**

**Annexe n°7 : Paramètres statistiques des variables contrôles du groupe « syntaxe »**

**Annexe n°8 : Paramètres statistiques des variables contrôles du groupe « vocabulaire »**

**Annexe n°9 : Résultats aux épreuves langagières du groupe « syntaxe »**

**Annexe n°10 : Résultats aux épreuves langagières du groupe « vocabulaire »**