

MÉMOIRE

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

Marianne PERROT

qui sera soutenu publiquement en juin 2021

**Lecture dialogue et développement du langage de
l'enfant avec une déficience intellectuelle :
apports potentiels des échanges autour du livre sur les
productions verbales de l'enfant**

MÉMOIRE dirigé par

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

Lucie MACCHI, Maître de conférences, STL, Université de Lille

Lille – 2021

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs de mémoire, Lucie Macchi et Bruno Facon, pour leur disponibilité, leur bienveillance et leurs précieux conseils qui ont permis la réalisation de ce mémoire. Je remercie plus globalement les membres du jury pour leur intérêt et le temps consacré à la lecture de celui-ci.

Je souhaite ensuite remercier toute l'équipe de l'Institut Médico-Educatif qui m'a accueillie lors de la réalisation de cette étude. Merci aux enfants pour leur participation, ainsi que leur famille et merci à Anne Clotilde Prévost pour le temps qu'elle m'a accordé.

Merci à mes maîtres de stage qui m'ont permis de progresser pendant ces cinq années, grâce à leur disponibilité, leurs encouragements et leur partage de pratique professionnelle.

Plus personnellement, je remercie chaleureusement mes amis de longue date pour leur soutien. Merci également à mes amis lillois et plus particulièrement à mes amies orthos en « ig », qui ont égayé ces cinq années.

Merci à toi Arthur, pour ton affection, ta bienveillance, ta patience et pour ta joyeuse participation à mes préparations de séances.

J'adresse ces dernières lignes de remerciements à ma famille. Un immense merci à mes parents pour vos encouragements, votre écoute et votre confiance. Merci à mes frères et sœurs, pour tout ce que vous êtes.

Résumé :

La déficience intellectuelle affecte le développement langagier. Cependant, peu de supports spécifiques aux enfants porteurs de déficience intellectuelle existent pour améliorer le langage. La présente étude a permis d'expérimenter une méthode de stimulation langagière, appelée lecture dialogique, auprès de 22 enfants déficients intellectuels accueillis en Institut Médico-Pédagogique. L'étude s'est déroulée en trois phases : l'évaluation des compétences langagières des participants, l'entraînement et les compétences langagières étaient à nouveau mesurées en dernière phase. Des données sur les capacités cognitives, l'intelligence non verbale, le comportement, le niveau socio-économique de leur famille, le suivi orthophonique ont également été recueillies. Toutes ces informations ont été analysées afin de comprendre l'évolution des enfants durant l'entraînement. Les enfants étaient divisés en deux groupes. Chaque groupe bénéficiait d'un entraînement spécifique en vocabulaire (groupe Vocabulaire) ou en morphosyntaxe (groupe Syntaxe). Les résultats suggèrent que chacun des groupes a augmenté ses productions langagières dans le domaine entraîné. La poursuite de l'étude et une augmentation de la taille de l'échantillon permettront de compléter ces résultats.

Mots-clés :

Déficience intellectuelle, Lecture dialogique, Langage, Enfant

Abstract :

Intellectual disabilities affect language development. However, few specific supports for children with intellectual disabilities exist to improve language. This study experimented with a method of language development, called dialogic reading, with 22 intellectually disabled children in special education schools. The study was conducted in three phases: evaluation of the participants' language skills, training, and language skills were measured again in the last phase. Data on cognitive abilities, non-verbal intelligence, behavior, family socio-economic level, and speech therapy were also collected. All this information was analyzed in order to understand the evolution of the children during the training. The children were divided into two groups. Each group received specific training in vocabulary (Vocabulary group) or in morphosyntax (Syntax group). The results suggest that each group improved their language production in the trained domain. Further study and an increase in the sample size will allow us to complete these results.

Keywords :

Intellectual disability, Dialogic reading, Language, Child

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses	2
.1. La déficience intellectuelle	2
.1.1. Définitions générales	2
.1.1.1. Classifications diagnostiques internationales	2
.1.1.2. Évaluation de la déficience intellectuelle	3
.1.1.3. Les degrés de déficience intellectuelle	3
.1.2. Langage et déficience intellectuelle.....	4
.1.2.1. Développement langagier de l'enfant avec une déficience intellectuelle.....	4
.1.2.2. Troubles du lexique et de la syntaxe.....	4
.1.2.3. Prise en soin des troubles langagiers	5
.2. La lecture dialogue	5
.2.1. Qu'est-ce que la lecture dialogue ?.....	6
.2.1.1. La méthode	6
.2.1.2. Mise en œuvre de la lecture dialogue	6
.2.1.3. Intérêt pour les parents et les professionnels de l'éducation	7
.2.2. Apports de la lecture dialogue	7
.2.2.1. Développement langagier	7
.2.2.2. Bénéfices auprès de plusieurs types d'enfants.....	8
.3. Buts et hypothèses	8
Méthode	9
.1. Participants	9
.1.1. Critères d'inclusion.....	9
.1.2. Critères d'exclusion.....	10
.1.3. Caractéristiques de l'échantillon.....	10
.2. Matériel.....	11
.2.1. Tests	11
.2.2. Livres sélectionnés	12
.3. Procédure	12
Résultats	14
Discussion	18
.1. Confrontation des résultats aux hypothèses.....	18
.1.1. Développement langagier du groupe Vocabulaire	18
.1.2. Développement langagier du groupe Syntaxe	18
.1.3. Comparaison des résultats des deux groupes.....	19
.2. Limites de l'étude	19
.3. Implications théoriques et pratiques	20
Conclusion	21
Bibliographie.....	23

Introduction

La déficience intellectuelle (DI) concerne 1% de la population générale selon l'association américaine de psychiatrie qui a publié la 5^e version du Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux (DSM-5) en 2013. Il est donc nécessaire de la prendre en considération d'un point de vue clinique, éducatif, pédagogique et rééducatif. La DI a des répercussions sur la vie quotidienne des personnes atteintes ; elle provoque en particulier d'importantes difficultés langagières. En effet, le langage est généralement altéré, notamment dans le cas du syndrome de Down, limitant ainsi les relations sociales (Abbeduto et al., 2007).

Le langage oral est, par ailleurs, un précurseur de l'acquisition du langage écrit et un facteur déterminant de l'intégration dans la société (Plaza, 2014). Le stock lexical, en particulier, aurait une influence sur l'apprentissage de la lecture (Carlson et al., 2013). Ainsi, pour pallier les difficultés langagières des enfants avec une DI, mettre en œuvre une intervention langagière optimale et précoce auprès de cette population paraît primordial (Carlson et al., 2013; Hargrave & Sénéchal, 2000). Cependant, peu de moyens spécifiques à la DI sont disponibles actuellement (Beaulieu & Moreau, 2018).

Il existe une méthode permettant de favoriser le développement langagier : la lecture dialogue (LD). Il s'agit d'une approche fondée sur les interactions verbales autour d'albums illustrés pour enfants. Cette dernière s'est révélée efficace auprès d'enfants tout-venant (Sénéchal, 2010). À ce titre, elle est recommandée par la National Early Literacy Panel en 2008, afin de développer le langage et d'autres compétences en lien avec la littéracie.

Dans le cadre du présent mémoire, il s'agira d'expérimenter cette méthode d'intervention langagière auprès d'enfants avec une DI. Le niveau de langage des enfants sera évalué, puis une vingtaine de séances de LD seront conduites auprès de chaque enfant. Notre but est d'étudier l'effet de cet entraînement sur le développement langagier de ces enfants.

Dans un premier temps, sur base de la littérature scientifique, nous définirons la DI et décrirons la méthode de lecture dialogue. Nous aborderons ensuite l'intérêt que représente cette méthode pour les enfants avec une DI. Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthodologie que nous avons utilisée pour recruter, évaluer et entraîner les participants de notre étude. Enfin, nous en présenterons les résultats et les discuterons en réalisant une analyse critique de notre travail. La conclusion sera l'occasion d'ouvrir des perspectives à propos des suites à donner au présent travail.

Contexte théorique, buts et hypothèses

La DI, considérée comme un handicap, a des répercussions dans différents domaines, en particulier sur le développement langagier. Elle réduit donc la participation des personnes avec une DI aux activités de la vie quotidienne (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale [Inserm], 2016).

La loi du n° 2005-102 du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » vise à améliorer l'accompagnement des personnes en situation de handicap sur le plan médical, social, thérapeutique, éducatif et pédagogique. Elle a également pour but d'améliorer leur vie quotidienne et de développer des actions de réduction des incapacités et de prévention des risques.

.1. La déficience intellectuelle

La DI correspond à une limitation des capacités intellectuelles. L'intelligence se définit par la faculté de comprendre les relations qui existent entre les éléments d'une situation et de s'y adapter (Brin-Henry et al., 2018). On l'évalue notamment à l'aide de tests psychométriques, permettant de calculer le quotient intellectuel (Brin-Henry et al., 2018).

.1.1. Définitions générales

La terminologie concernant la DI a évolué au cours de l'histoire. Aujourd'hui, en France, les expressions de « déficience intellectuelle », « retard mental » et « handicap mental » sont majoritairement employées dans la littérature scientifique (Inserm, 2016). Certains auteurs précisent également que la DI n'est pas une maladie, mais un état hétérogène (Boulangier, 2016 ; Lussier et al., 2018). Le fonctionnement cognitif varie selon les individus en raison de la diversité des étiologies de la DI et de ses comorbidités (Bussy et al., 2016 ; Lussier et al., 2018).

.1.1.1. Classifications diagnostiques internationales

L'Association Américaine de Psychiatrie adopte dans le DSM-5 le terme de « handicap intellectuel » et l'inclut dans les troubles neurodéveloppementaux. Ceux-ci apparaissent durant la période de développement et ont des répercussions sur le fonctionnement personnel, social, scolaire ou professionnel. Le handicap intellectuel est ainsi décrit selon ces caractéristiques : un déficit des fonctions intellectuelles et une limitation des comportements adaptatifs, qui interviennent avant l'âge adulte, c'est-à-dire au cours de la période de développement.

L'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) emploie également le terme de « handicap intellectuel ». Elle le définit comme une atteinte du fonctionnement intellectuel et des comportements adaptatifs, apparaissant avant l'âge de dix-huit ans et entraînant chez la personne une atteinte de plusieurs habilités nécessaires dans la vie quotidienne et sociale (AAIDD, cité par Lussier et al., 2018).

Dans la Classification Internationale des Maladies (CIM-10) publiée en 1993 par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), la terminologie utilisée est celle de « retard mental », tandis que dans la CIM-11 publiée en 2019, l'expression « trouble du développement intellectuel » est évoquée. Le retard mental est dû à un développement incomplet du fonctionnement mental durant la période du

développement. Il se caractérise par une altération des facultés déterminant le niveau global d'intelligence, soit les fonctions cognitives, du langage, de la motricité et des habiletés sociales.

Le retard mental peut être associé à d'autres troubles (OMS, 1993), notamment un trouble du spectre autistique, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, ou encore des troubles du comportement. L'altération des fonctions mnésiques est également fréquente (Boulanger, 2016). C'est le cas, en particulier pour la mémoire auditivo-verbale (van der Schuit et al., 2011).

Les causes de DI sont nombreuses. L'origine génétique est la plus fréquente (Camberlein, 2015a). En l'occurrence, de nombreux syndromes génétiques entraînent une DI, comme les syndromes de Down (trisomie 21) et de Williams-Beuren (Lussier et al., 2018). Des maladies ou accidents survenus pendant ou après l'accouchement peuvent également entraîner une DI. C'est le cas notamment des traumatismes crâniens (Camberlein, 2015a). Enfin, les carences éducatives ou sensorielles peuvent aussi avoir des répercussions sur le développement intellectuel (Boulanger, 2016) et, par là même, être à l'origine de DI.

.1.1.2. Évaluation de la déficience intellectuelle

L'efficiences intellectuelle d'une personne est estimée à partir de l'évaluation de son quotient intellectuel (QI), par exemple à l'aide des échelles de Wechsler. Chez les enfants, l'échelle administrée est généralement la version la plus récente du Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC). Quand le QI est inférieur à 70, on envisage une DI (Brin-Henry et al., 2018 ; Pannetier, 2011). Cependant, avoir connaissance du QI n'est pas suffisant ; la DI se définit également par un déficit des comportements adaptatifs (Cèbe & Paour, 2012 ; OMS, 1993). Ainsi, en complément des tests d'intelligence étalonnés et standardisés, des échelles évaluant l'adaptation sociale au milieu de vie doivent être proposées (Bussy et al., 2016 ; OMS, 1993). Ces différentes mesures permettent d'aider le professionnel lorsqu'il tente de poser un diagnostic de déficience. Elles sont également utiles pour élaborer le projet éducatif personnalisé.

.1.1.3. Les degrés de déficience intellectuelle

La mesure du QI permet de distinguer quatre niveaux de déficience (Pannetier, 2011) :

- Un QI se situant entre 50 et 69 correspond à un retard mental léger. L'âge mental se situe entre 9 et 12 ans à l'âge adulte. La personne peut éprouver des difficultés scolaires, mais s'intégrer socialement. Exercer une profession est envisageable. La déficience intellectuelle légère représente 85% des déficiences (Pannetier, 2013).
- Le retard mental moyen correspond à un QI de 35 à 49, soit un âge mental entre 6 et 9 ans à l'âge adulte. Le retard de développement dans l'enfance est important. Les capacités de communication peuvent se développer. Il est possible que la personne atteigne un certain niveau scolaire et une certaine autonomie. Elle a cependant besoin d'aide à l'âge adulte pour travailler et s'intégrer socialement.
- Un QI se situant entre 20 et 34 correspond à un retard mental sévère. L'âge mental est compris entre 3 et 6 ans à l'âge adulte. Un soutien au quotidien est nécessaire pour la personne.
- On parle de retard mental profond quand le QI est inférieur à 20. L'âge mental est inférieur à 3 ans à l'âge adulte. Les capacités de communication sont restreintes, et la personne a besoin d'un important soutien pour assurer ses besoins quotidiens (OMS, 1993).

Plus le degré de déficience est important, plus les capacités de la personne sont limitées (Cèbe & Paour, 2012) et plus elle est en situation de dépendance (Pannetier, 2011).

.1.2. Langage et déficience intellectuelle

Entre trois et quatre ans, l'enfant tout-venant maîtrise la majorité de son système phonologique, lexical et grammatical. Le développement langagier va lui permettre de répondre à « ses besoins physiques, émotionnels et sociaux », mais également de contrôler son environnement et de s'intégrer au sein de la société (Kern, 2019). Or, le langage des enfants DI se développe généralement avec un important délai (van der Schuit et al., 2011). Le retard accumulé au cours de l'enfance demeure à l'âge adulte (Inserm, 2016).

.1.2.1. Développement langagier de l'enfant avec une déficience intellectuelle

Les répercussions de la DI sur la communication et le développement du langage (dans ses différentes composantes : phonétique, phonologie, lexique, syntaxe, pragmatique) sont systématiques et ont des conséquences négatives sur la vie quotidienne des personnes atteintes (Abbeduto et al., 2007 ; Vaginay, 2011). Le versant expressif est plus souvent touché que le versant réceptif (Tourrette, 2014).

Les troubles associés à la DI et les particularités cognitives comme le faible niveau mnésique limitent également les capacités langagières et sociales de l'enfant présentant une DI (Boulangier, 2016 ; Tessari & Gremaud, 2018).

L'hétérogénéité des acquisitions est typique de la DI (Cèbe & Paour, 2012). Ainsi, l'acquisition du langage chez l'enfant avec DI varie selon le degré de déficience (Cèbe & Paour, 2012 ; Inserm, 2016). La variabilité est également importante parmi les personnes porteuses d'un même syndrome (Vaginay, 2011).

Notons cependant qu'en général, en cas de DI légère, le développement de la communication et du langage jusqu'à cinq ans semble proche de la norme (Pannetier, 2011 ; Tourrette, 2014). En revanche, en cas de DI sévère, les acquisitions langagières sont davantage affectées. L'apprentissage d'un langage simple à travers des routines est envisageable, mais le langage oral demeure restreint sur le plan lexical et syntaxique (American Psychiatric Association, 2013). Enfin, dans le cadre d'une DI profonde, la personne atteinte peut comprendre des consignes simples (American Psychiatric Association, 2013), mais le langage reste limité, même à l'âge adulte (Pannetier, 2011) : le langage spontané est peu développé et l'articulation défaillante (Tourrette, 2014).

Le développement de la communication des enfants porteurs de DI dépend également des apports langagiers dont ils bénéficient (Julien-Gauthier et al., 2012 ; Tessari & Gremaud, 2018). Or, les interlocuteurs interagissent moins avec les enfants peu expressifs ou répondant peu aux sollicitations communicatives, comme peuvent l'être les enfants avec une DI. Cela a des répercussions sur la richesse des interactions verbales, pourtant nécessaires aux apprentissages (Bilgi et Ozmen, 2020 ; Julien-Gauthier et al., 2012).

.1.2.2. Troubles du lexique et de la syntaxe

Dans cette section, nous nous centrons davantage sur les troubles concernant le lexique et la morphosyntaxe, deux domaines particulièrement affectés en cas de DI. En l'occurrence, le

développement langagier des enfants présentant une DI se caractérise par un vocabulaire restreint, une production d'énoncés courts et simples, ainsi qu'un faible usage des pronoms et des prépositions (Lussier et al., 2018). Ces deux domaines sont considérés par van der Schuit (2011) comme interdépendants. En effet, l'acquisition d'un certain nombre de mots (entre cinquante et cent) serait une condition nécessaire au développement syntaxique.

Le développement du vocabulaire suit généralement l'âge mental, ainsi s'explique le retard d'acquisition du vocabulaire chez les enfants présentant une DI en comparaison des enfants typiques de même âge chronologique (van der Schuit et al., 2011).

Le développement morphosyntaxique semble difficile en dépit d'un certain niveau lexical (van der Schuit et al., 2011). En effet, la grammaire est un aspect particulièrement problématique chez l'enfant présentant une DI. Son niveau se situe très en deçà de ce qu'on pourrait attendre compte tenu de l'âge mental (Tourrette, 2014). Plusieurs études auprès d'enfants atteints du syndrome de Down confirment ce fait. Si le niveau lexical de ces enfants se développe plus tardivement en comparaison aux enfants de même âge chronologique (Roberts et al., 2007), il est proche de la norme des enfants de même âge mental. En revanche, le domaine syntaxique est plus affecté que le domaine lexical, en compréhension et surtout en production (Abbeduto et al., 2007 ; Roberts et al., 2007 ; Vicari et al., 2000). Néanmoins, malgré une production limitée d'énoncés par rapport aux enfants de même âge chronologique, la progression concernant la longueur des énoncés et la complexité morphosyntaxique semble se poursuivre jusqu'à la fin de l'adolescence (Chapman et al., 2002 ; Roberts et al., 2007).

.1.2.3. Prise en soin des troubles langagiers

L'évaluation et la prise en soin des troubles du langage oral de l'enfant avec une DI s'effectuent par un orthophoniste (Camberlein, 2015b). Un bilan orthophonique du langage oral peut être proposé, au cours duquel les différents domaines langagiers sont examinés, sur les versants réceptif et expressif. Ce bilan permet de poser le diagnostic d'un trouble ainsi que de juger de la nécessité d'une prise en charge, adaptée aux besoins du patient. Il permet également d'établir les objectifs du projet thérapeutique (Roberts et al., 2007).

Pour la prise en soin, certaines caractéristiques de l'enfant avec une DI sont à prendre en compte, celui-ci apprenant plus lentement que l'enfant tout-venant (Bussy, 2014). Il peut, par ailleurs, éprouver des difficultés sur le plan motivationnel (Tourrette, 2014). Adapter l'environnement à l'enfant ou utiliser ses fonctions cognitives préservées peuvent favoriser les apprentissages. Enfin, l'acquisition du langage est possible dans des situations interactionnelles et répétitives ayant du sens pour l'enfant (Bilgi et Ozmen, 2020 ; da Silva, 2014).

Plusieurs méthodes et supports d'entraînement au langage oral existent. L'utilisation du livre illustré, notamment dans l'approche appelée *lecture dialogue*, constitue un moyen d'enrichir les interactions verbales entre l'enfant et l'adulte (Canut et al., 2018). Cette méthode est décrite dans le paragraphe ci-après.

.2. La lecture dialogue

La lecture dialogue (LD) est une méthode de lecture partagée (Towson et al., 2017). Cette dernière est une lecture à voix haute d'albums illustrés par un adulte, donnant lieu à des discussions

riches sur le plan langagier, entre cet adulte et un ou plusieurs enfants. Les interactions et les questions qui découlent de cette forme de lecture permettent de stimuler l'enfant, de favoriser ses apprentissages et son développement langagier (Desmarais et al., 2012 ; Towson et al., 2017 ; Whitehurst et al., 1988).

.2.1. Qu'est-ce que la lecture dialogue ?

La LD est une méthode imaginée par L. Lentin, linguiste française, puis développée par G. J. Whitehurst, psychologue et chercheur américain et ses collègues (Hargrave & Sénéchal, 2000).

.2.1.1. La méthode

La LD est une méthode interactive qui permet de développer les capacités langagières d'enfants à l'aide de dialogues autour d'albums illustrés (Pentimonti, Justice, & Piasta, 2013 ; citées par Whalon 2015). Elle se base sur diverses techniques pour construire le dialogue entre l'adulte et l'enfant (Noble et al., 2019). Les interactions verbales valorisées dans cette méthode visent à favoriser l'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe (da Silva, 2014 ; Noble et al., 2019).

Cette méthode est différente d'une lecture de livre illustré « classique ». Ici, les adultes ne lisent pas seulement le livre avec l'enfant, mais encouragent ce dernier à participer activement à l'activité, en lui posant des questions en rapport avec le livre et ses illustrations, en valorisant les productions de l'enfant et en s'adaptant à son niveau (Coogle et al., 2018 ; Hargrave & Sénéchal, 2000 ; Hogan et al., 2011 ; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992 ; Whitehurst et al., 1994). La LD vise un plaisir partagé. L'enfant est censé s'amuser et y trouver un intérêt (Canut et al., 2018).

À cet égard, le fait que l'enfant soit *acteur* (Coogle et al., 2018) favorise ses progrès langagiers. En effet, Hargrave et Sénéchal (2000) suggèrent que la participation active des enfants et le contexte de lecture de livres stimulent les apprentissages.

Cette méthode est appliquée de manière routinière, offrant ainsi un contexte d'apprentissage privilégié pour l'acquisition des structures ciblées, entraînées répétitivement (Bilgi et Ozmen, 2020).

Les effets de la LD sont obtenus dès quatre semaines d'entraînement (Hargrave & Sénéchal, 2000 ; Whitehurst et al., 1988). Les durées d'entraînement diffèrent selon les études. Par exemple, certains auteurs proposent six semaines d'entraînement (Whitehurst et al., 1994).

La LD est accessible aux parents après avoir suivi une formation (Whitehurst et al., 1988). Cependant, selon la méta-analyse de Towson et ses collègues (2017), elle est principalement mise en œuvre par les éducateurs et les soignants. Par ailleurs, concernant la formation en elle-même, les données sont très hétérogènes, ce qui ne permet pas d'obtenir une conclusion fiable sur sa durée optimale et sur la mise en œuvre des procédures enseignées (Towson et al., 2017).

.2.1.2. Mise en œuvre de la lecture dialogue

Plusieurs stratégies permettent de favoriser les interactions verbales entre le lecteur et l'enfant. L'adulte est encouragé à suivre la séquence PEER (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) durant la tâche de LD afin de rendre l'enfant acteur (Whalon et al., 2015). « Prompt » (« inciter » en français) correspond aux questions que l'adulte pose à l'enfant, à propos de l'histoire. « Evaluate » (« évaluer ») permet à l'adulte de vérifier l'exactitude de la réponse de l'enfant. « Expand » (« développer, étendre ») incite l'adulte à développer, corriger ou enrichir la réponse produite par l'enfant, tout en se situant dans sa zone proximale de développement. Enfin, « Repeat »

(« répétition ») permet à l'adulte de renouveler l'incitation faite à l'enfant, l'encourager à répéter ou étendre sa réponse (Hogan et al., 2011).

L'acronyme CROWD (Completion, Recall, Open-ended, Wh, Distancing) permet à l'adulte de mémoriser facilement les types de questions à poser à l'enfant (Towson et al., 2017). « Completion » correspond à un complément d'énoncé. L'adulte produit un énoncé et s'arrête avant le mot ou la structure cible pour laisser l'enfant produire ce qui est attendu. « Recall » (demande de rappel), est une question concernant un événement de l'histoire. Les questions « Open-ended » (« questions ouvertes ») encouragent l'adulte à poser une question ouverte à l'enfant, dans le but de l'inciter à intervenir seul. Les questions en « Wh » (questions de type « qui, quoi, pourquoi, quand »), invitent l'enfant à produire une réponse verbale. Enfin, les questions de type « Distancing » (« distanciation ») visent à faire le lien entre l'album et la vie de l'enfant (Whalon et al., 2015).

Les questions se divisent en trois niveaux. Le premier correspond aux questions simples de type « Wh », alors que les questions des niveaux deux et trois sont plus complexes et incluent des questions plus ouvertes (« Open-ended ») ou en lien avec la vie de l'enfant (« Distancing »), nécessitant une intervention importante de sa part (Coogle et al., 2018 ; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992).

.2.1.3. Intérêt pour les parents et les professionnels de l'éducation

La lecture de livres serait un contexte idéal pour améliorer les compétences langagières des enfants (Crain-Thoreson & Dale, 1999). En effet, les compétences orales se développeraient notamment grâce aux routines interactives, telles que la lecture partagée (Sénéchal, 2011). La lecture dialogue pourrait faire partie d'une de ces routines. Ainsi, il serait intéressant que les personnes présentes dans la vie quotidienne de l'enfant, telles que les parents et les professionnels de l'éducation (ex. enseignants, éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants) se forment à la LD. Cette méthode est relativement simple pour améliorer les performances langagières des enfants (Crain-Thoreson & Dale, 1999). L'initiation de ces parents et professionnels à cette approche permettrait également de compléter le travail de l'orthophoniste. En effet, comme l'indiquent Brin-Henry et ses collègues (2018), les orthophonistes sont en nombre trop restreint dans les établissements qui accueillent les enfants avec DI, tels que les Instituts Médico-Pédagogiques (IMP). En l'occurrence, ces orthophonistes n'ont pas un volume horaire d'intervention suffisant pour couvrir tous les besoins (Kremer & Lederlé, 2016 ; Marabet, 2016).

.2.2. Apports de la lecture dialogue

La LD favorise le développement de l'enfant, dans un contexte naturel d'apprentissage (Baron & Makdissi, 2019).

.2.2.1. Développement langagier

De nombreuses études montrent que la LD permet l'apprentissage de vocabulaire, qui lui-même est un bon prédicteur de performances ultérieures en lecture, notamment en ce qui concerne la compréhension écrite (Coogle et al., 2018 ; Sénéchal, 2010). La LD permet d'apprendre davantage de mots de vocabulaire que la lecture classique de livres (Sénéchal, 2010). Par ailleurs, les acquis inhérents à cette méthode persistent même plusieurs mois après la fin de l'intervention (Whitehurst et al., 1988).

La LD permettrait également l'augmentation de la complexité des productions syntaxiques (van der Schuit et al., 2011 ; Whitehurst et al., 1988). D'après une étude de Whitehurst (1992) conduite auprès de jeunes enfants mexicains âgés de deux ans et issus de milieux défavorisés, la LD occasionnerait un allongement de la longueur des énoncés. Selon Canut (2018), le livre illustré aide également l'adulte à comprendre ou deviner ce que l'enfant souhaite exprimer même s'il est peu intelligible. Cela permet à l'adulte de reformuler ou corriger les productions de l'enfant. Au total, les séances de LD favoriseraient l'acquisition d'un langage de plus en plus élaboré, grâce aux incitations à prendre des tours de parole, au modelage des énoncés et aux rétroactions verbales fournies par l'adulte.

.2.2.2. Bénéfices auprès de plusieurs types d'enfants

Des études ont été menées auprès d'enfants issus de divers milieux et dans différents contextes. Les effets de la LD se sont révélés positifs auprès d'enfants tout-venant (Whitehurst et al., 1988), d'enfants d'âge préscolaire possédant un vocabulaire limité (Coogle et al., 2018 ; Hargrave & Sénéchal, 2000), d'enfants issus de milieux défavorisés accueillis en crèche (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992 ; Whitehurst et al., 1994), et d'enfants avec autisme (Baron & Makdissi, 2019 ; Boyle et al., 2019).

La LD serait donc bénéfique pour une grande variété d'enfants (National Early Literacy Panel, 2008). En revanche, il est difficile d'affirmer son efficacité auprès de certaines populations telles que les enfants avec DI. En effet, Towson et ses collègues (2017) constatent que la majeure partie des études concernent des enfants tout-venant ou à risque de présenter des difficultés dans le domaine langagier, mais pas les enfants avec un handicap avéré. Les études conduites à propos des enfants avec une DI sont très peu fréquentes. Elles témoignent de l'utilité de la méthode dans le développement des capacités de communication (Beaulieu & Moreau, 2018) ou dans l'allongement des énoncés : utilisation de davantage de mots et constructions syntaxiques plus complexes entre le début et la fin de l'intervention (Canut et al., 2018). La LD semble donc prometteuse pour les enfants en situation de handicap, mais les recherches dans le domaine mériteraient d'être approfondies.

.3. Buts et hypothèses

Les troubles du langage sont présents chez les enfants avec une DI. Il est nécessaire de trouver des solutions pour favoriser le développement de leur langage. Or, peu d'approches spécifiques existent pour ces enfants (Wehmeyer, 2006).

Le support visuel associé à une modalité verbale permet à certains enfants présentant une DI (ex. syndrome de Down ou de l'X fragile) de mieux mémoriser les nouvelles informations et de les récupérer de manière plus efficace (Bussy, 2014). La lecture partagée est un moyen pour développer le langage de manière précoce (Boyle et al., 2019). Par ailleurs, les albums de jeunesse, conçus pour les enfants, favorisent l'acquisition du vocabulaire, sont ludiques et adaptés au développement cognitif et aux centres d'intérêts des enfants. Mais peu d'études auprès de la population avec une DI ont été menées avec les albums illustrés (Beaulieu & Moreau, 2018 ; Mucchetti, 2013). De plus, nous savons qu'une relation duelle est une situation adaptée pour favoriser les apprentissages chez l'enfant et les interactions verbales entre l'adulte et l'enfant (Canut et al., 2018). Les enfants avec une DI ont également besoin d'un contexte routinier et répétitif pour favoriser les apprentissages langagiers (Bilgi et Ozmen, 2020 ; Dehn, 2011). Ainsi, le but de notre étude est d'examiner l'efficacité de la LD, sur le développement langagier des enfants avec une DI. Puisque cette approche associe un support

visuel et un environnement favorable aux apprentissages, elle devrait donner lieu à des acquis significatifs. Dans ce mémoire, nous nous sommes plus particulièrement intéressée aux productions verbales des enfants.

Les participants de notre étude ont été divisés en deux groupes. Un groupe a été entraîné spécifiquement au niveau lexical et l'autre au niveau morphosyntaxique. L'objectif était l'enrichissement du vocabulaire pour le groupe « lexique » et la maîtrise de structures morphosyntaxiques méconnues ou insuffisamment maîtrisées pour le groupe « syntaxe ». L'entraînement du groupe « vocabulaire » était axé sur l'acquisition de mots généralement mal connus ou méconnus par les enfants présentant une DI. Les structures syntaxiques employées étaient simples et familières. L'entraînement du groupe « syntaxe » était centré sur la compréhension et la production d'énoncés à structures syntaxiques considérées comme non acquises par une part non négligeable de ces enfants. Le vocabulaire utilisé était simple et familier. Nous nous attendons à ce que les compétences en vocabulaire augmentent davantage chez les enfants entraînés en vocabulaire, que chez les enfants entraînés en morphosyntaxe. Réciproquement, l'on s'attend à ce que les compétences morphosyntaxiques s'améliorent davantage chez le groupe entraîné en morphosyntaxe que chez le groupe entraîné en vocabulaire. Ainsi, chaque groupe sera le groupe contrôle de l'autre groupe.

L'hypothèse est qu'avec un entraînement en lecture dialogue, les productions verbales des enfants s'améliorent, en particulier aux épreuves spécifiques de lexique en production (pour les enfants du groupe « vocabulaire ») et de morphosyntaxe en production (pour les enfants du groupe « syntaxe »).

Méthode

.1. Participants

Cette étude a été menée auprès d'une population de 22 enfants présentant une DI, soit 11 participants dans chaque groupe. Les enfants retenus pour l'étude étaient accueillis dans 9 Instituts Médico-Pédagogiques (IMP) situés dans 6 départements français : la Haute-Garonne, les Hauts-de-Seine, le Nord, Paris, les Pyrénées-Atlantiques et les Yvelines.

.1.1. Critères d'inclusion

Les participants ont été sélectionnés avec le concours d'une personne exerçant dans l'établissement et les côtoyant régulièrement (ex. éducateur ou orthophoniste). Les enfants étaient identifiés selon les critères d'inclusion suivants : une admission en IMP, un âge chronologique entre six et douze ans, un âge développemental de quatre ans environ, ainsi qu'un niveau minimal de compréhension de consignes simples. Les enfants pouvaient être inclus dans l'étude s'ils utilisaient principalement le langage oral pour communiquer et s'ils étaient capables de produire au moins de courts énoncés. Il était préférable que le français soit la langue parlée au domicile des enfants. Finalement, ces derniers devaient être en capacité de passer des tests et de participer ensuite aux séances d'entraînement en relation duelle avec un adulte.

.1.2. Critères d'exclusion

Les critères d'exclusion étaient les suivants : présenter un polyhandicap, un trouble sensoriel majeur (ex. surdité), un trouble du spectre de l'autisme diagnostiqué (en raison de troubles importants de la communication), un trouble attentionnel et/ou une hyperactivité non traitée, ou encore une épilepsie non stabilisée. En effet, ces situations risquaient d'entraver l'administration des tests et le déroulement des séances d'entraînement.

.1.3. Caractéristiques de l'échantillon

Les données de certains participants ont dû être exclues des analyses en raison d'un âge chronologique très supérieur à celui du groupe ou d'un score z aux matrices supérieur à 1,6 écart-type (ET). D'autres ont été écartées en raison de scores très élevés au prétest ou d'un départ de leur structure avant la réalisation du post-test. Au total, l'échantillon de l'étude se compose de 22 participants, soit 11 participants dans chaque groupe. À titre personnel, nous avons entraîné 4 enfants de cet échantillon au premier semestre, soit de septembre à novembre 2020. Nous avons entraîné 1 enfant au deuxième semestre, soit de février à avril 2021. Seules les données du premier semestre ont été prises en compte dans les analyses en raison des dates butoirs pédagogiques.

Le Tableau 1 présente les variables contrôles concernant les groupes Syntaxe et Vocabulaire. Le test non paramétrique U de Mann-Whitney a permis de comparer les médianes des deux groupes. L'analyse statistique ne met pas en évidence de différences significatives entre les deux groupes ($p > .05$). Les caractéristiques principales des deux groupes étant similaires lors du prétest, l'effet des entraînements peut être comparé entre les deux groupes. On ne trouve pas de différence significative entre les deux groupes pour ce qui concerne l'âge ($Mdn = 10 - 11$ ans), le sex-ratio, le niveau socio-économique (NSE), le temps hebdomadaire de suivi orthophonique ($Mdn = 30$ min), le niveau d'intelligence non verbale ($Mdn = 4$ ans), la mémoire auditivo-verbale, les compétences pragmatiques, l'ampleur des troubles du comportement et le nombre de séances d'entraînement ($Mdn = 7$ à 9).

Tableau 1. Variables contrôles des groupes Syntaxe et Vocabulaire.

Variables contrôles	Médiane (Ecart Interquartile)		Tests Statistiques	
	Groupe Syntaxe (N = 11)	Groupe Vocabulaire (N = 11)		
Nombre de garçons dans le groupe (en %)	45%	67%	$\chi^2(1) = .183$, $p = .669$	Test χ^2 Test U de Mann-Whitney
Age chronologique au prétest	10.29 (2.24)	10.75 (2.43)	$U = 72$, $p = .468$	
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 (en min)	30 (37.5)	30 (22.5)	$U = 78.5$, $p = .243$	
Intelligence non verbale (Matrices, WNV, /41)	10 (2)	9 (3.5)	$U = 75$, $p = .335$	
Age de développement non verbal (Équivalence aux Matrices, WNV)	4.08 (2)	4.08 (0.08)	$U = 72$, $p = .453$	
Mémoire auditivo-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)	$U = 72$, $p = .478$	

Note. BSMSS : Barrat Simplified Measure of Social Status.

.2. Matériel

Afin de tester l'effet de la lecture dialogue sur le développement du langage, les enfants avec DI ont été évalués avant puis après l'entraînement à l'aide de tests standardisés et d'épreuves créées spécifiquement pour l'étude. Pour assurer les séances de lecture dialogue, plusieurs livres ont été sélectionnés.

.2.1. Tests

Plusieurs épreuves ont été administrées aux enfants, avant et après la phase d'entraînement. Il s'agissait d'épreuves langagières standardisées : l'Échelle de Vocabulaire en Images Peabody ([E.V.I.P], Dunn et al., 1993) pour évaluer le lexique en réception, le subtest « Lexique en production » du test Évaluation du Langage Oral ([ELO], Khomsi, 2001), l'Épreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique ([E.CO.S.SE], Lecoq, 1996) pour évaluer la compréhension d'énoncés et le Test de Closure Grammaticale Révisé ([TCG-R], Deltour, 2002) pour évaluer la morphosyntaxe en production.

Des épreuves spécifiques d'évaluation des capacités lexicales et morphosyntaxiques (en réception et en production) conçues par A. Rémy-Néris, orthophoniste et doctorante à l'Université de Lille, ont été également administrées. Les items sélectionnés correspondaient au lexique et aux structures morphosyntaxiques ciblés dans les albums utilisés lors des séances de lecture dialogue. Ces épreuves avaient pour fonction d'évaluer plus précisément que les épreuves standardisées les acquisitions langagières des enfants.

Les données collectées grâce aux résultats des tests ont fait l'objet d'analyses statistiques destinées à objectiver les effets des séances d'entraînement.

Deux épreuves de développement cognitif ont également été administrées aux enfants lors de la phase de prétest : le subtest des matrices de l'Échelle non verbale de Wechsler (Wechsler & Naglieri, 2009) ainsi que la tâche de « répétition de chiffres » de la Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence ([NEMI-2, Cognet, 2006). Il s'agissait d'un subtest de mémoire auditivo-verbale. Effectuer un contrôle cognitif des participants permettait d'établir un éventuel lien avec les résultats de l'entraînement à la LD.

Un professionnel connaissant les enfants a répondu à plusieurs questionnaires. Le questionnaire de la CELF-5, batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication (Wiig et al., 2019), a permis une évaluation des habiletés pragmatiques des enfants. Celui de la Vineland-II (Sparrow et al., 2015) a évalué l'ampleur des troubles du comportement. Un questionnaire sur la scolarité et la profession des parents a permis d'avoir une idée du niveau socio-économique de la famille des enfants, à l'aide de la mesure de Barrat (2012). Inclure ces mesures dans l'étude permettait d'obtenir différentes variables à analyser et à prendre en compte pour évaluer les résultats des séances de LD. Cela permettait également de savoir si ces habiletés pouvaient avoir une influence sur les résultats obtenus aux tests.

Enfin, les enfants étaient enregistrés lors des séances de lecture dialogue. Différentes mesures ont été effectuées telles que leur intérêt pour la tâche. Le but de ces mesures était de connaître les capacités phonologiques en production ainsi que le niveau morphosyntaxique des enfants en langage spontané.

.2.2. Livres sélectionnés

La sélection des livres illustrés pour l'étude a été effectuée par A. Rémy-Néris. Les albums utilisés dépendaient du groupe d'entraînement des enfants. Certains albums ciblaient davantage l'acquisition de mots de vocabulaire et d'autres l'apprentissage de structures morphosyntaxiques. Les albums destinés au groupe Vocabulaire provenaient de plusieurs collections telles que « Mes p'tits doc » (Édition Milan). La structure syntaxique des énoncés employés lors de la lecture de ces livres était simple. Les livres proposés au groupe morphosyntaxe venaient de diverses collections, mais avaient en commun de présenter une structure syntaxique redondante (la négation, les pronoms il/elle, les propositions relatives). Le vocabulaire présent dans ces livres était simple, car les séances visaient davantage l'apprentissage de structures morphosyntaxiques que l'acquisition de nouveaux mots. Les textes des albums ont été adaptés afin d'y intégrer le vocabulaire et les structures morphosyntaxiques cibles. Le but était également de faciliter la compréhension des histoires.

.3. Procédure

Le projet de l'étude a été validé par le comité d'éthique de l'Université de Lille en mars 2020. L'accord oral des participants, l'obtention du consentement parental et l'accord écrit des

professionnels devant remplir les questionnaires ont été obtenus avant de débiter l'étude. Le service chargé de la protection des données personnelles des participants et de leurs familles a également donné son aval. Nous souhaitions filmer les séances d'entraînement, mais nous n'avons pas obtenu cette autorisation. Cette étude s'est déroulée en trois phases : une phase de prétest, une phase d'entraînement puis une phase de post-test.

Dix mémorantes participant à ce projet ont bénéficié d'un entraînement à l'administration et à la cotation des tests utilisés au cours de l'étude. Le but était d'optimiser l'efficacité et l'exactitude dans la cotation des épreuves et, par là même, de limiter les erreurs et d'accroître la fiabilité des mesures. Elles ont également été entraînées à la méthode de lecture dialogue et ont été familiarisées aux livres sélectionnés.

Les prétests ont été réalisés par les mémorantes au cours de quatre séances de « testing », conduites au sein des structures d'accueil. La passation des tests a été effectuée dans une pièce calme selon quatre ordres différents. Voici, à titre d'illustration, dans le Tableau 2, la séquence correspondant à l'un des quatre ordres, le protocole A.

La phase d'entraînement a été également conduite par les mémorantes. L'entraînement consistait en dix-huit séances de trente minutes de lecture dialogue (à chaque séance, un nouveau lot de trois livres était sélectionné et lu) à raison de deux fois par semaine pour chacun des enfants.

Les épreuves utilisées au moment du prétest (exceptés les questionnaires et les tests cognitifs) ont été à nouveau administrées après l'entraînement, comme l'illustre le Tableau 2. Initialement, ce post-test devait être conduit en « aveugle » par A. Rémy-Néris. En effet, comme cette dernière n'avait pas connaissance de la répartition des enfants dans les deux groupes d'entraînement, l'évaluation était supposée être plus « objective ». En raison de la situation sanitaire et de l'annonce du confinement, ce sont les mémorantes qui ont assuré le post-test. Ce dernier a été mené en un temps très bref de manière à limiter les risques de contamination. Par ailleurs, et pour la même raison, seules sept à neuf séances (en moyenne) ont pu être mises en œuvre au lieu des dix-huit prévues initialement. L'ensemble de l'étude a été conduit en respectant des mesures sanitaires strictes (ex. gel hydroalcoolique avant et après la séance, lavage du matériel, etc.).

Tableau 2. Épreuves administrées aux participants (séquence du protocole A).

	Épreuves de prétest	Épreuves de post-test
Matrices Non Verbale de Wechsler	X	
E.CO.S.SE	X	X
Épreuve spécifique de lexique en production	X	X
Épreuve spécifique de morphosyntaxe en réception	X	X
Lexique en production de l'ELO	X	X
EVIP B	X	X
Subtest Mémoire de Chiffres de la NEMI-2	X	
Épreuve spécifique de morphosyntaxe en production	X	X
Épreuve spécifique de lexique en réception	X	X
TCG-R	X	X

Résultats

Les scores des épreuves langagières sont présentés dans les Tableaux 3 (groupe Vocabulaire) et 4 (groupe Syntaxe). Pour toutes les épreuves langagières administrées aux participants, les valeurs p des deux tests U de Mann-Whitney sont supérieures à .05. Au prétest comme au post-test, les compétences des deux groupes sont donc similaires. La dernière colonne des deux tableaux ci-dessous présente les résultats des tests W de Wilcoxon. Ce test permet de comparer les scores d'un même groupe entre le prétest et le post-test et, par là même, d'indiquer si des progrès sont intervenus entre les deux évaluations.

Tableau 3. Scores du groupe Vocabulaire.

		Groupe Vocabulaire (N = 11)					
	Domaines langagiers		Q1	Médiane	Q3	Écart Interquartile	Progression entre prétest et post-test
Épreuves standardisées	Lexique en réception (EVIP B, /170)	Prétest	13.5	32	50	36.5	Non significatif (<i>ns</i>)
		Post-test	16.5	30	46	29.5	
	Lexique en production (ELO – LexP, /42)	Prétest	8.5	12	19.5	11	$p < .05$
		Post-test	11.5	20	24	12.5	
	Morphosyntaxe en réception (E.CO.S.SE, /92)	Prétest	18	29	38	20	<i>ns</i>
		Post-test	21.5	31	47.5	26	
Morphosyntaxe en production (TCG-R correction syntaxique, /52)	Prétest	2.5	6	16	13.5	<i>ns</i>	
	Post-test	2.5	5	13.5	11		
Épreuves spécifiques	Lexique en réception (/30)	Prétest	12	15	16.5	4.5	$p < .05$
		Post-test	18	21	27.5	9.5	
	Lexique en production (/30)	Prétest	1	2	3.5	2.5	$p < .05$
		Post-test	3	5	11.5	8.5	
	Morphosyntaxe en réception (/30)	Prétest	9.5	17	22.5	13	<i>ns</i>
		Post-test	12.5	19	24	11.5	
	Morphosyntaxe en production (/30)	Prétest	2	4	11	9	<i>ns</i>
		Post-test	2.5	5	15	12.5	

Note. *ns* : non significatif.

Tableau 4. Scores du groupe Syntaxe.

		Groupe Syntaxe (N = 11)					
	Domaines langagiers		Q1	Médiane	Q3	Écart Interquartile	Progression entre prétest et post-test
Épreuves standardisées	Lexique en réception (EVIP B, /170)	Prétest	12	42	47.5	35.5	$p < .05$
		Post-test	23	45	62	39	
	Lexique en production (ELO – LexP, /42)	Prétest	11	20	24.5	13.5	ns
		Post-test	13	21	25.5	12.5	
	Morphosyntaxe en réception (E.CO.S.SE, /92)	Prétest	22	28	39	17	$p < .05$
		Post-test	29.5	39	46	16.5	
Morphosyntaxe en production (TCG-R correction syntaxique, /52)	Prétest	3.5	10	17.5	14	ns	
	Post-test	3.5	11	21.5	18		
Épreuves spécifiques	Lexique en réception (/30)	Prétest	10.5	18	19	8.5	$p < .05$
		Post-test	10.5	21	22.5	12	
	Lexique en production (/30)	Prétest	0.5	6	8	7.5	ns
		Post-test	1.5	6	10	8.5	
	Morphosyntaxe en réception (/30)	Prétest	10.5	13	23	12.5	$p < .05$
		Post-test	16.5	22	25.5	9	
	Morphosyntaxe en production (/30)	Prétest	3.5	5	10.5	7	$p < .05$
		Post-test	7	13	17.5	10.5	

Note. ns : non significatif.

Les résultats des épreuves en production sont représentés sur les Figures 1, 2, 3 et 4. Les graphiques illustrent l'évolution des enfants entre le prétest et le post-test. Pour chaque épreuve la distribution de leurs scores a été représentée sous la forme de boîte à moustaches. Le test W de Wilcoxon a permis la comparaison des résultats d'un même groupe au prétest et au post-test.

À l'épreuve standardisée de lexique en production, les enfants entraînés en vocabulaire ont significativement progressé ($p < .05$), contrairement à ceux entraînés en syntaxe (valeur p non significative, Figure 1).

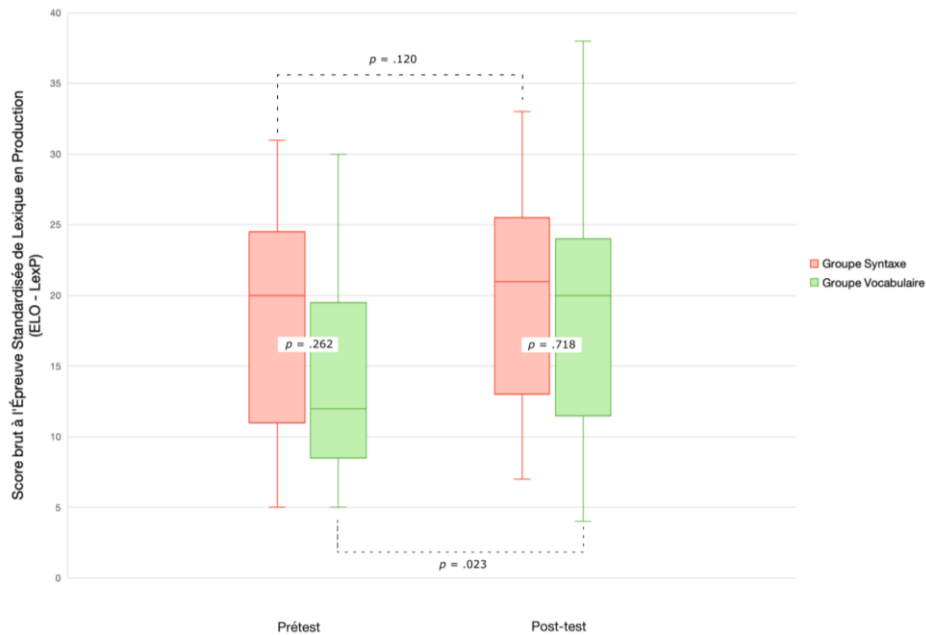


Figure 1. Résultats à l'épreuve standardisée de lexique en production (ELO – LexP).

À l'épreuve de morphosyntaxe en production (TCG-R), la valeur p est supérieure à .05 pour les deux groupes. Ils n'ont pas significativement progressé entre le prétest et le post-test (Figure 2).

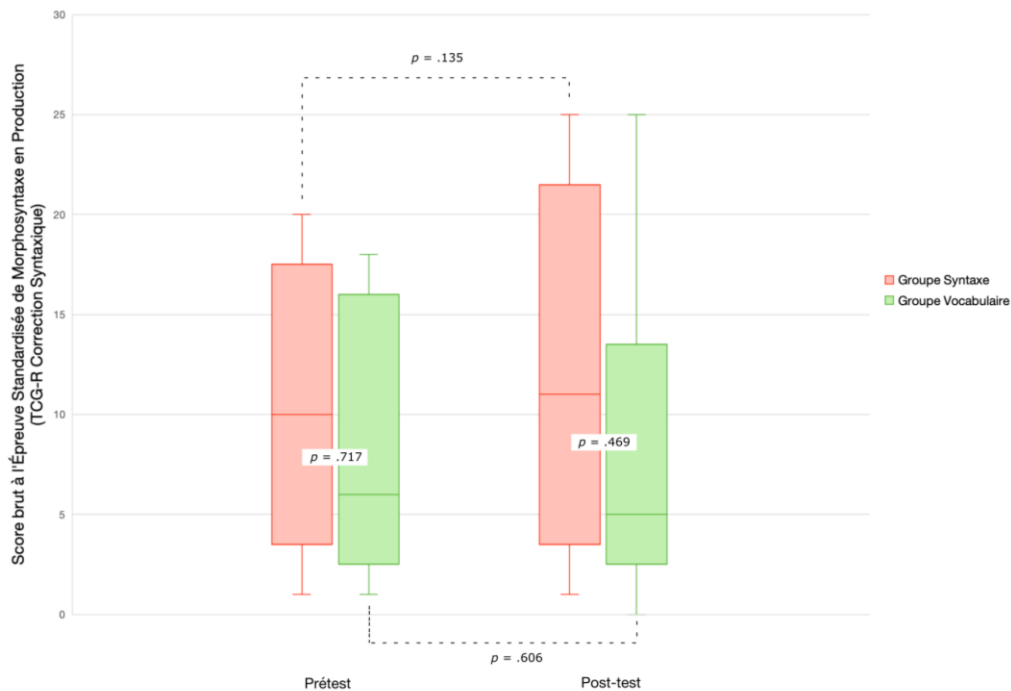


Figure 2. Résultats à l'épreuve standardisée de morphosyntaxe en production (TCG-R).

Concernant l'épreuve spécifique de lexique en production, les participants entraînés en vocabulaire ont significativement progressé ($p < .05$) et davantage évolué que le groupe non entraîné ($p = .31$, Figure 3). D'un point de vue qualitatif, parmi les enfants inclus dans le groupe vocabulaire,

neuf ont progressé, un a « régressé » et un autre a stagné. Le progrès médian était de trois points pour ce groupe.

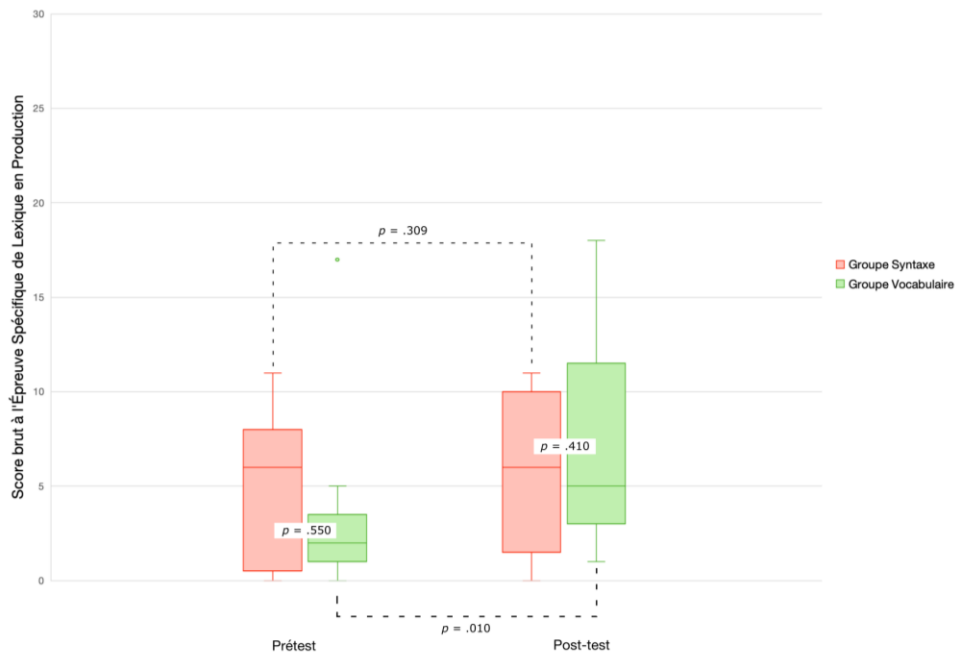


Figure 3. Résultats à l'épreuve spécifique de lexique en production.

À l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production, le groupe Syntaxe a significativement progressé entre le prétest et le post-test ($p < .05$), contrairement au groupe Vocabulaire ($p = .13$, Figure 4). Sur les onze enfants inclus dans le groupe Syntaxe, huit ont progressé et trois ont stagné entre le prétest et le post-test. Le progrès médian était de quatre points pour ce groupe.

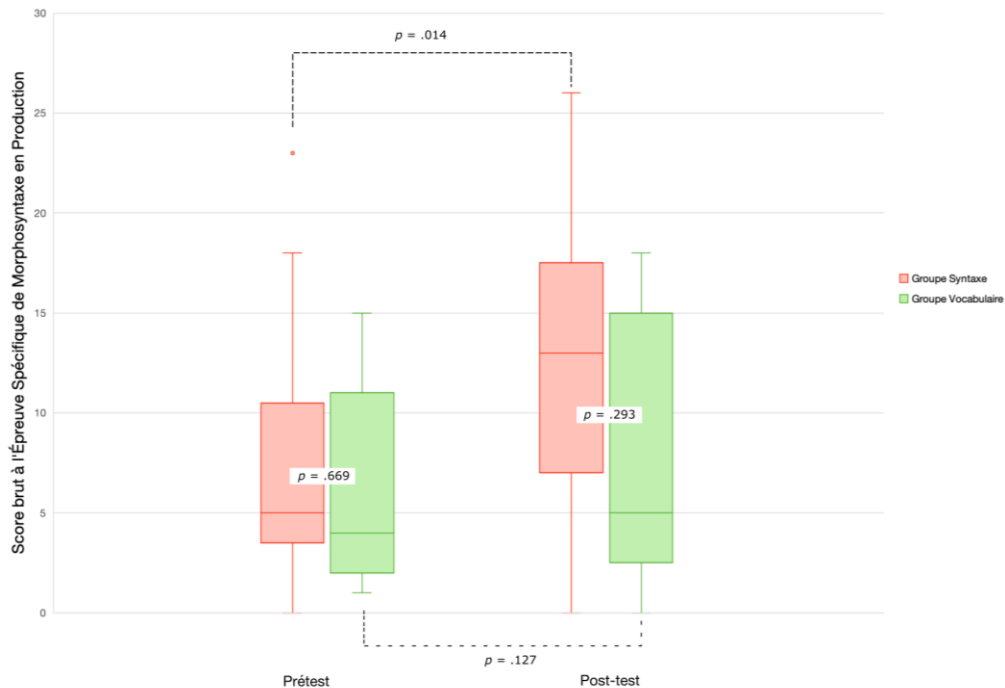


Figure 4. Résultats à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en production.

Discussion

L'objectif de ce mémoire était de tester la méthode de LD auprès d'enfants avec une DI. Nous cherchions à savoir si avec un entraînement en lecture dialoguée, les productions verbales des enfants s'amélioreraient. L'hypothèse initiale était que les productions des enfants entraînés en syntaxe augmentent plus dans ce domaine que les enfants entraînés en vocabulaire, et que les productions des enfants entraînés en vocabulaire augmentent plus leur stock lexical que les enfants entraînés en syntaxe. Nous nous sommes donc intéressée à ces deux variables.

.1. Confrontation des résultats aux hypothèses

Les résultats présentés sont à considérer comme temporaires en raison de la faible taille de l'échantillon. L'étude sera poursuivie par d'autres mémorantes, afin d'augmenter la quantité de données à exploiter.

Les analyses ont révélé qu'au prétest les caractéristiques des deux groupes étaient similaires. L'effet des entraînements peut donc être comparé entre les deux groupes.

.1.1. Développement langagier du groupe Vocabulaire

Les résultats du groupe Vocabulaire suggèrent qu'avec un entraînement en LD, les enfants avec une DI acquièrent du lexique. L'hypothèse selon laquelle les productions lexicales augmentent chez le groupe Vocabulaire tend à être validée. En effet, aux épreuves lexicales en production, les participants de ce groupe ont significativement progressé, contrairement à ceux du groupe Syntaxe.

Les enfants du groupe Vocabulaire semblent avoir davantage progressé à l'épreuve lexicale spécifique qu'à l'épreuve standardisée. Cela peut être expliqué par le fait que l'épreuve spécifique utilisait le vocabulaire cible des albums, montrant ainsi une réelle assimilation de ce vocabulaire.

Concernant l'épreuve standardisée de lexique en production, la cotation a été ajustée, en retenant seulement la cotation lexicale pour les verbes. Cette cotation a permis d'évaluer le lexique sans pénaliser l'enfant pour ses éventuelles erreurs morphosyntaxiques. Une hypothèse de l'amélioration significative à l'ELO (dont les items non pas été entraînés) pour le groupe Vocabulaire serait que certains items sont liés sémantiquement aux items de l'épreuve spécifique (ex. instruments de musique, légumes, outils de pêche). Ces derniers ont été travaillés durant l'entraînement en LD et les champs lexicaux en rapport avec ces mots ont potentiellement été abordés, permettant ainsi une progression plus générale à l'épreuve de l'ELO.

À l'épreuve spécifique de lexique en production, la majorité des enfants du groupe Vocabulaire a progressé. Seuls deux participants ont stagné ou régressé. Cela pourrait s'expliquer par un manque de motivation ou d'attention, fréquent chez les personnes atteintes de DI (Grevesse et al., 2020 ; Tournette, 2014). Ces participants ne percevaient peut-être pas l'intérêt de la lecture d'albums. Enfin, l'administration de tests était probablement source d'une certaine anxiété (Abbeduto et al., 2016) ou de fatigue. Cela a peut-être influencé à la baisse les résultats obtenus aux épreuves.

Comme il était attendu, le groupe Vocabulaire n'a en revanche pas progressé significativement en morphosyntaxe en production, domaine non entraîné.

.1.2. Développement langagier du groupe Syntaxe

L'hypothèse initiale selon laquelle les productions verbales des enfants du groupe Syntaxe s'améliorent en syntaxe tend à être validée. En effet, à l'épreuve spécifique de morphosyntaxe en

production, le groupe Syntaxe a significativement progressé, contrairement au groupe Vocabulaire. Une cotation souple a été adoptée pour cette épreuve, afin de ne pas pénaliser l'enfant et de le noter seulement sur les structures morphosyntaxiques attendues. Les scores au TCG-R mettent cependant en évidence une progression non significative du groupe Syntaxe à cette épreuve. Cela peut s'expliquer par la prise en compte de la correction syntaxique pour l'étude, plus stricte que l'adéquation sémantique. Une autre explication serait que le TCG-R évalue de nombreuses structures morphosyntaxiques, or seulement quelques-unes ont été entraînées lors de l'étude. Les structures entraînées sont différentes de celles ciblées par le TCG-R. Il pourrait être intéressant d'analyser si les structures communes à l'entraînement et au TCG-R (ex. la négation, structure évaluée aux deux épreuves) sont acquises lors de l'administration du test standardisé. Ensuite, chez les enfants avec une DI, la morphosyntaxe est davantage atteinte que le lexique et se développe plus lentement que ce dernier (Abbeduto et al., 2007 ; Roberts et al., 2007 ; Vicari et al., 2000). Ainsi, le peu de séances effectuées pourrait également avoir limité l'effet du développement morphosyntaxique des participants. Enfin, le niveau expressif est généralement plus affecté que le niveau réceptif, augmentant ainsi la difficulté d'en stimuler le développement (Abbeduto et al., 2016 ; Tourrette, 2014). Par ailleurs, en fonction de l'étiologie, le développement langagier ne s'effectue pas à la même vitesse (Abbeduto et al., 2016). Les étiologies des participants étant variées, cela a possiblement eu une incidence sur les résultats.

Comme le suggérait l'hypothèse initiale, le groupe Syntaxe n'a pas significativement progressé aux épreuves de lexique en production, domaine non entraîné.

.1.3. Comparaison des résultats des deux groupes

Les résultats des deux groupes indiquent que l'acquisition du langage par des enfants présentant une DI est possible dans des situations duelles, interactives et répétées (Canut et al., 2018 ; da Silva, 2014). Les deux groupes ont progressé significativement dans les domaines entraînés concernant la production, mais ne se sont pas améliorés dans les domaines non entraînés. Ainsi, il est important de noter que cette amélioration est vraisemblablement liée aux bénéfices de l'entraînement en LD. Elle aurait pu être attribuée à d'autres facteurs si le groupe Vocabulaire avait significativement progressé en syntaxe ou, à l'inverse, si le groupe Syntaxe s'était amélioré en vocabulaire. Le premier de ces facteurs serait l'effet de pratique du test (apprentissage lié à l'administration des mêmes épreuves lors du post-test), observé notamment lorsque le temps entre les deux tests est restreint. Les progrès des participants pourraient également être liés à la maturation (apprentissage réalisé en dehors des séances d'entraînement), à l'effet des séances d'orthophonie effectuées parallèlement à l'entraînement, ou à l'effet placebo (bénéfice lié au fait que l'on s'occupe de l'enfant). Compte tenu du patron de résultats, il est peu probable que les productions verbales se soient améliorées grâce à ces effets.

Les progrès significatifs obtenus chez les deux groupes permettent de suggérer que le développement langagier chez les enfants avec une DI est envisageable, malgré un faible niveau intellectuel non verbal ($Mdn = 4$ ans) et un âge avancé ($Mdn = 10 - 11$ ans). La LD paraît proposer une situation favorable au développement du langage chez ces enfants. Les analyses ultérieures permettront de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

.2. Limites de l'étude

Peu d'études se sont intéressées à la corrélation entre la lecture interactive d'albums et le développement langagier des enfants avec une DI (Mucchetti, 2013). Or, cette méthode pourrait être

applicable auprès de cette population (Boyle et al., 2019). Même si notre étude a permis d'expérimenter la LD auprès d'enfants et d'offrir la possibilité d'utiliser un outil adapté aux DI, elle présente néanmoins quelques limites.

La taille réduite de l'échantillon est l'une de ses principales faiblesses. Les résultats présentés dans cette étude sont à considérer comme provisoires. Ils ne reflètent que partiellement l'efficacité de la LD auprès d'enfants avec une DI. Néanmoins, ces résultats sont prometteurs et encouragent la poursuite de l'étude par d'autres mémorants dans les années universitaires futures (2021-2022 et 2022-2023). Avec un effectif conséquent, les analyses statistiques seront plus précises et les conclusions probablement plus robustes.

Ensuite, la sévérité de la DI n'est pas connue précisément pour chacun des participants. D'après les résultats obtenus au subtest des matrices de la Wechsler (Wechsler & Naglieri, 2009), les participants ont un niveau d'intelligence non verbale moyen de quatre ans. Une analyse plus poussée ou l'obtention d'un test psychométrique complet permettrait de connaître le degré de DI des enfants. Or, il est possible que les enfants présentant une DI moyenne ou plus sévère tirent moins profit des séances que les enfants avec une DI légère, cette donnée serait importante à prendre en compte dans l'analyse des résultats (Pannetier, 2013).

En raison des contraintes temporelles de l'étude et du contexte sanitaire, il n'a pas été possible de réaliser certaines mesures telles que le pourcentage de consonnes correctes ou la longueur moyenne d'énoncés. Cela ne nous permet donc pas de calculer les compétences phonologiques en production et le développement morphosyntaxique en production. Ces données auraient pourtant pu servir à analyser finement les progrès des participants.

Nous n'avons pas obtenu l'accord de filmer les séances d'entraînements, si bien que la mesure de l'implication et de la motivation du participant n'a pas été effectuée. De même, il n'a pas été possible de s'assurer de l'adéquation et de l'homogénéité des pratiques de lecture mises en place par les mémorantes. En effet, l'un des éléments composant la LD est la séquence PEER. La réaliser lors des séances de LD favorise les possibilités d'apprentissage de l'enfant (Towson et al., 2017). En vérifier la mise en œuvre effective est donc important.

Le contexte sanitaire actuel a également modifié l'étude. Une variable a été adaptée, celle du nombre de séances de LD. Initialement, il était de dix-huit séances. En réalité, la médiane du nombre de séances s'élève à sept pour le groupe Vocabulaire et à neuf pour le groupe Syntaxe. Cependant, selon l'étude de Boyle et de ses collègues (2019), même un nombre restreint de séances de lecture interactive peut avoir des effets positifs. En un certain sens, c'est ce que confirment les présents résultats.

En raison de la situation sanitaire, l'étude n'a pas été menée en double aveugle. En effet, pour éviter le risque de propagation du virus, ce sont les mémorantes qui ont effectué les post-tests. Il est donc possible que les résultats aient été un peu biaisés en raison de la connaissance, par les mémorantes, du groupe d'appartenance de chaque participant (Vocabulaire vs Syntaxe).

À titre personnel, de nombreuses absences étaient également observées de la part des participants, pour cause d'isolement.

.3. Implications théoriques et pratiques

Les résultats obtenus suggèrent des implications à la fois pratiques et scientifiques. La première consiste à encourager l'application de cette méthode auprès des parents des enfants porteurs d'une DI

et des professionnels qui les accompagnent au quotidien. L'implication des parents serait particulièrement pertinente en ce qui concerne la LD. En effet, l'utilisation des livres par les parents comme support aux interactions verbales a eu des effets positifs sur le développement langagier en réception et en expression, notamment auprès d'enfants tout-venant ou atteints d'autisme (Boyle et al., 2019 ; National Early Literacy Panel, 2008). Les parents sont des partenaires de l'éducation langagière des enfants. Ils peuvent intégrer dans la vie quotidienne des enfants, les mots ou structures entraînées lors des séances de LD, multipliant ainsi les occasions de prendre la parole et de communiquer dans un contexte différent (Abbeduto et al., 2016).

Certains enfants avec une DI présentent d'importantes difficultés d'intelligibilité. Pour pouvoir leur proposer la LD et favoriser les interactions verbales, une communication alternative et/ou améliorée (CAA) pourrait être intégrée lors des entraînements. Elle pourrait les aider à améliorer leurs compétences expressives en vocabulaire, à être plus actifs et à maintenir leur attention lors de la lecture des albums (Boyle et al., 2019 ; Grevesse, 2020).

La LD est une méthode relativement aisée à mettre en place, mais peu d'études décrivent précisément la formation et la durée nécessaires pour sa mise en œuvre (Teale, cité par Towson et al., 2017). Il serait pertinent, pour les futures recherches et la pratique d'évaluer le type, le dosage et la durée de la formation données aux intervenants. Ainsi, ils appliqueraient cette méthode de manière fidèle et rigoureuse et, par là même, augmenteraient les acquis langagiers des enfants. Il serait également pertinent de déterminer un nombre idéal de séances à effectuer en fonction des personnes et de leurs pathologies, et de définir un nombre d'albums à lire par séance pour optimiser l'efficacité de la procédure sans générer de fatigue. La durée des séances serait également à considérer pour les enfants avec DI, en raison de leurs difficultés d'attention (Grevesse et al., 2020). L'objectif futur est d'appliquer le plus fidèlement et efficacement possible la méthode pour en optimiser les bénéfices.

Conclusion

Peu de moyens spécifiques destinés à favoriser le développement langagier des enfants avec une DI ont fait l'objet d'une validation. L'objectif de ce mémoire était d'examiner l'influence de séances de LD sur le développement lexical et morphosyntaxique d'enfants DI. Ainsi, dix mémorantes ont mené l'étude auprès d'enfants présentant une DI accueillis en IMP et âgés de dix à onze ans en moyenne. Cette étude s'est déroulée en trois phases, au cours desquelles les compétences langagières et cognitives des enfants ont été évaluées. Leurs compétences pragmatiques et l'ampleur de leurs troubles du comportement ont été estimées à l'aide de questionnaires, remplis par leurs éducateurs. Le niveau socioéconomique de leur famille a été mesuré avec la BSMSS. Les participants étaient divisés en deux groupes. Un groupe était entraîné spécifiquement au niveau lexical et l'autre au niveau syntaxique. Les étudiantes ont entraîné les enfants en LD, activité en relation duelle, utilisant l'album comme support et favorisant les interactions verbales.

Les résultats montrent que les productions verbales des enfants du groupe Vocabulaire s'améliorent dans le domaine lexical et que celles des enfants du groupe Syntaxe se sont perfectionnées dans le domaine syntaxique. Comme il était attendu, concernant les domaines non entraînés, les productions verbales n'ont pas significativement augmenté. En revanche, cela concerne uniquement le versant de la production. Les résultats en réception diffèrent quelque peu, mais ce point n'était pas l'objet de ce mémoire.

La présente étude sera poursuivie dans les prochaines années. La taille de l'échantillon sera plus importante de manière à obtenir des résultats et des conclusions plus précises. Pour que les progrès soient significatifs, il est nécessaire de prolonger les recherches de manière à déterminer le nombre de séances dont l'enfant a besoin et la fréquence de celles-ci.

Afin de pouvoir proposer la méthode de LD à une plus vaste population d'enfants DI, nous pourrions la coupler à une CAA, notamment en cas de DI sévère et profonde. En effet, les enfants présentant une DI sévère ou profonde accèdent peu au langage oral et présentent généralement une intelligibilité perturbée. Avoir recours à une CAA durant les séances de LD permettrait aux enfants d'être moins pénalisés par leurs difficultés langagières et de favoriser les interactions verbales.

Bibliographie

- Abbeduto, L., McDuffie, A., Thurman, A. J., & Kover, S. T. (2016). 3. Language development in individuals with intellectual and developmental disabilities : From phenotypes to treatments. In R. M. Hodapp & D. J. Fidler (Éds.), *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 50, 71-118. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2016.05.006>
- Abbeduto, L., Warren, S. F., & Conners, F. A. (2007). Language development in Down syndrome : From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 247-261. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20158>
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (American Psychiatric Association Publishing). American Psychiatric Association Publishing.
- Barratt, W. (2012). *The Barratt Simplified Measure of Social Status (BSMSS)*. <http://socialclassoncampus.blogspot.com/2012/06/barratt-simplified-measure-of-social.html>
- Baron, M.-P., & Makdissi, H. (2019). Lecture interactive et théorie de l'esprit : Agir en tant que médiateur avec l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 29, 3-18. <https://doi.org/10.7202/1066862ar>
- Beaulieu, J., & Moreau, A. C. (2018). Enseignement avec l'album jeunesse auprès d'un élève ayant des incapacités intellectuelles. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 28, 50-60. <https://doi.org/10.7202/1051098ar>
- Bilgi, A. D., & Ozmen, E. R. (2020). Effectiveness of cumulative repeated storybook reading on word production in children with developmental disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843606>
- Boulanger, J. (2016). Les troubles associés à la déficience intellectuelle. *Empan*, 104(4), 31-37.
- Boyle, S. A., McNaughton, D., & Chapin, S. E. (2019). Effects of shared reading on the early language and literacy skills of children with autism spectrum disorders : A systematic review. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(4), 205-214. <https://doi.org/10.1177/1088357619838276>
- Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., & Masy, V. (2018). *Dictionnaire d'orthophonie*. Ortho Edition.
- Buntinx, W. (2016). *Déficiences intellectuelles : Expertise collective*. Les éd. INSERM.
- Bussy, G. (2014). Déficients intellectuels : Comment les aider au quotidien ? *Bulletin d'Informations du CREA I Bourgogne*, 338, 7-12.
- Bussy, G., Freminville, B. de, & Renaud, T. (2016). Rééducation cognitive de la déficience intellectuelle : possibilités et limites. *ANAE : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 28(141), 225-231.
- Camberlein, P. (2015a). 3. Les différentes déficiences. *Politiques et dispositifs du handicap en France*, 3, 12-1. Dunod. <https://www.cairn.info/politiques-et-dispositifs-du-handicap-en-france--9782100710089-p-12.htm>
- Camberlein, P. (2015b). 19. Les professionnels intervenant auprès des personnes handicapées. In *Politiques et dispositifs du handicap en France*, 3, 110-118. Dunod. <https://www.cairn.info/politiques-et-dispositifs-du-handicap-en-france--9782100710089-p-110.htm>
- Canut, E., Masson, C., & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette éducation.

- Carlson, E., Jenkins, F., Li, T., & Brownell, M. (2013). The Interactions of Vocabulary, Phonemic Awareness, Decoding, and Reading Comprehension. *Journal of Educational Research, 106*(2), 120-131. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.687791>
- Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le Français Aujourd'hui, 177*(2), 41-53. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041>
- Chapman, R. S., Hesketh, L. J., & Kistler, D. J. (2002). Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals With Down Syndrome : Hierarchical linear modeling. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 45*(5), 902. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/073))
- Cognet, G. (2006). *NEMI-2. Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence. 2e éd.* ECPA.
- Coogle, C.G, Floyd, K. K., & Rahn, N. L. (2018). Dialogic reading and adapted dialogic reading with preschoolers with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Intervention, 40*(4), 363-379. <https://doi.org/10.1177/1053815118797887>
- 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. <https://doi.org/10.1177/027112149901900103>
- da Silva, C. (2014). *Étude des processus de rééducation dans le cas des troubles spécifiques du développement du langage* [thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01271358>
- Deltour, J.-J. (2002). *TCG-R. Test de closure grammaticale. Version révisée.* ATM. N'est plus édité.
- Dehn, M. J. (2011). *Working memory and academic learning : Assessment and intervention.* John Wiley & Sons.
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P., & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : Comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des Sciences de l'Éducation, 38*(3), 555-578. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.7202/1022712ar>
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised.* Psycan.
- Etienne, B., & Thomazet, S. (2012). Présentation. L'attention aux différences. *Le Français Aujourd'hui, 177*(2), 3-8. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0003>
- 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. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Grevesse, P., Schelstraete, M.A., & Thomas, N. (2020). Alors, on lit ? La lecture interactive comme outil pour développer les prérequis à l'apprentissage de l'écrit. *Travaux neuchâtelois de linguistique, 73*, 75-88. <http://rire.ctreq.qc.ca/2020/10/alors-on-lit/>
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies : The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 75-90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hogan, T. P., Bridges, M. S., Justice, L. M., & Cain, K. (2011). Increasing higher level language skills to improve reading comprehension. *Focus on Exceptional Children, 44*(3), 1-20. <https://doi.org/10.17161/fec.v44i3.6688>
- Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 53-54*, 19-31.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.012>

- Inserm. (2016). *Déficiences intellectuelles*, EDP Sciences.
- Julien-Gauthier, F., Dionne, C., Héroux, J., & Mailhot, S. (2012). Observations de pratiques pour développer des habiletés de communication chez les enfants du préscolaire qui ont des incapacités. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(1), 101-134. <https://doi.org/10.7202/1016751ar>
- Kern Sophie. (2019). *Développement du langage chez le jeune enfant : Théorie, clinique, pratique*. De Boeck supérieur.
- Khomsi, A. (2001). *ELO. Évaluation du Langage Oral*. ECPA.
- Kremer, J.-M., & Lederlé, E. (2016). Chapitre premier. L'orthophonie en France. *Que sais-je?*, 8, 6-38.
- Lecocq, P. (1996). *L'E.CO.S.SE. Une Épreuve de COmpréhension Syntaxico-SEmantique*. 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. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005-102 (2005).
- Lussier, F., Chevrier, E., & Gascon, L. (2018). Chapitre 2. Fonctionnement intellectuel. In *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent*, 3, 67-156. Dunod. <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/neuropsychologie-de-l-enfant-et-de-l-adolescent--9782100762408-page-67.htm>
- Marabet, B. (2016). Les IME : Qui sont-ils ? Où vont-ils ? *Empan*, 104(4), 53-61. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/empa.104.0053>
- Mucchetti, C. A. (2013). Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. *Autism*, 17(3), 358-372. <https://doi.org/10.1177/1362361312470495>
- Nader-Grosbois, N. (2006). 7. Les modalités de développement sociocommunicatif des enfants à handicap mental. *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant Du normal au pathologique*, 251-289. De Boeck Supérieur.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing Early Literacy : Report of the National Early Literacy Panel*. 260.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Organisation Mondiale de la Santé. (1993). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes : CIM-10*, (10e révision, Vol. 1). Organisation Mondiale de la Santé.
- Pannetier, D. É. (2011). *Comprendre et prévenir la déficience intellectuelle*. Editions MultiMondes. <http://univ.scholarvox.com.ressources-electroniques.univ-lille.fr/catalog/book/docid/88816196>
- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, 39(1), 99-118.
- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 26-35. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20136>
- Sénéchal, M. (2010). 8. Reading books to young children : What it does and does not do. In D. Aram & O. Korat (Eds), *Literacy Development and Enhancement Across Orthographies and*

- Cultures, 111-122. Springer.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2015). *Vineland-II. Échelle d'évaluation du comportement socio-adaptatif*. ECPA.
- Tessari Veyre, A., & Gremaud, G. (2018). Favoriser le développement de la communication des adultes présentant une déficience intellectuelle : exemple de recherche-action participative. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 28, 27-36. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.7202/1051096ar>
- Tourrette, C. (2014). 13. L'évaluation des enfants avec un retard ou une déficience intellectuelle. *Les outils du psychologue*, 2, 403-450.
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings : A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132-146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Vaginay, D. (2011). Des mots pour la vivre. *Dialogue*, 193(3), 101-114.
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1106>
- van der Schuit, M., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1884-1894. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.015>
- Vasilyeva, M., Huttenlocher, J., & Waterfall, H. (2006). Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers. *Developmental Psychology*, 42(1), 164-174. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.164>
- Vicari, S., Caselli, M. C., & Tonucci, F. (2000). Asynchrony of lexical and morphosyntactic development in children with Down Syndrome. *Neuropsychologia*, 38(5), 634-644. [https://doi.org/10.1016/s0028-3932\(99\)00110-4](https://doi.org/10.1016/s0028-3932(99)00110-4)
- Wechsler, D., & Naglieri, J. A. (2009). *WNV. Échelle non verbale d'intelligence de Wechsler*. ECPA.
- Wehmeyer, M. (2006). Beyond access : Ensuring progress in the general education curriculum for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 322-326. <https://doi.org/10.1177/154079690603100405>
- Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0271121414565515>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- World Health Organization. (2019). *International Classification of Diseases. 11th Revision (ICD-11)*. World Health Organization.
- Wiig, E., Semel, E. Secord, W-A (2019). *CELF 5. Batterie d'évaluation des fonctions langagières et de communication. 5e éd.* ECPA.