



MÉMOIRE

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

présenté par

Lucie REMY

soutenu publiquement en juin 2021

**Développement du langage chez l'enfant avec une déficience
intellectuelle : effet de la lecture dialogue sur le lexique en
réception et en expression**

MÉMOIRE dirigé par

Bruno FACON, Professeur des Universités, SCALab – Université de Lille
Lucie MACCHI, Maître de Conférences, Département d'Orthophonie, STL – Université de Lille

Remerciements

Je remercie en premier lieu mes directeurs de mémoire, Madame Lucie Macchi et Monsieur Bruno Facon ainsi que Madame Amélie Rémy-Néris pour leur disponibilité, leur accompagnement et leur bienveillance tout au long de ces deux années de rédaction du mémoire.

Je remercie également ma lectrice pour l'intérêt porté à mon sujet.

Merci à la directrice et toute l'équipe de l'EMP de m'avoir accueillie pour la réalisation des passations et séances d'entraînement de mon mémoire. Merci aux enfants et à leurs parents pour leur participation et leur engouement.

Merci aux neuf étudiantes de la promotion qui ont travaillé sur cette étude avec moi.

Je tiens à remercier mes maîtres de stage qui m'ont permis d'enrichir mes connaissances et qui m'ont soutenue tout au long de mes études.

Enfin, j'adresse un grand merci à ma famille et mes amis pour leur soutien et leur réconfort tout au long de ma formation.

Résumé :

La déficience intellectuelle occasionne d'importantes difficultés langagières, notamment lexicales, ayant des répercussions sur le parcours de vie des personnes. Les établissements spécialisés manquent cependant de moyens pour mettre en place une intervention optimale. La lecture dialogue est une approche éducative visant à enrichir l'environnement verbal de l'enfant. Son efficacité a été démontrée chez de jeunes enfants au développement typique et ceux présentant un retard de langage. L'objectif de ce mémoire est de mesurer l'effet de cette méthode sur le développement lexical d'enfants présentant une déficience intellectuelle. Pour ce faire, dix étudiantes en orthophonie ont mené des séances de lecture dialogue auprès de vingt-deux enfants scolarisés en Instituts Médico-Educatifs. La moitié des enfants a bénéficié d'un entraînement en vocabulaire (groupe vocabulaire), l'autre d'un entraînement en morphosyntaxe (groupe syntaxe). Des épreuves standardisées et spécifiques ont été administrées aux enfants afin d'évaluer leur niveau langagier avant et après l'entraînement. Les résultats suggèrent un effet de la lecture dialogue sur le développement lexical d'enfants avec une déficience intellectuelle, bien que les différences inter-groupes ne soient pas significatives au post-test. Les progrès lexicaux semblent plus importants sur le lexique en réception qu'en production. La poursuite de l'étude permettra d'augmenter la puissance statistique de notre échantillon et de confirmer, ou non, ces résultats. La validation des résultats encouragerait la mise en place de la lecture dialogue dans les activités quotidiennes d'enfants présentant une déficience intellectuelle afin de contribuer à leur développement langagier.

Mots-clés :

Lecture dialogue, lecture partagée, déficience intellectuelle, développement langagier, vocabulaire.

Abstract :

Intellectual disabilities cause significant language difficulties, particularly lexical difficulties, which have repercussions on the individual's life course. However, specialized institutions lack the means to implement optimal intervention. Dialogic reading is an educational approach aimed at enriching the child's verbal environment. Its effectiveness has been demonstrated in typically developing young children and those with language delays. The objective of this thesis is to measure the effect of this method on the lexical development of children with intellectual disabilities. To this end, ten speech therapy students conducted dialogic reading sessions with 22 children attending a medical-educational institute. Half of the children received vocabulary training (vocabulary group), the other half received morphosyntax training (syntax group). Standardized and specific tests were administered to children to assess their language level before and after training. The results suggest an effect of dialogic reading on the lexical development of children with intellectual disabilities, although the inter-group differences were not significant at post-test. The lexical progress seems to be more important for receptive lexis than for production lexis. The continuation of the study will allow us to increase the statistical power of our sample and to confirm, or not, these results. Validation of the results would encourage the implementation of dialogic reading in the daily activities of children with intellectual disabilities to contribute to their language development.

Keywords :

Dialogic reading, shared reading, intellectual disability, language development, vocabulary.

Table des matières

Introduction	1
Contexte théorique	2
1.La déficience intellectuelle	2
.1.1. Définition et classification	2
.1.2. Prévalence	2
.1.3. Étiologie	2
.1.4. Retentissement de la déficience intellectuelle sur le développement du langage	3
2.La lecture dialogue	5
.2.1. Définition	5
.2.2. Efficacité de la lecture dialogue sur le développement lexical	6
But et hypothèses	8
Méthodologie	9
1.Population	9
.1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion	9
.1.2. Caractéristiques de la population	9
2.Matériel	11
3.Procédure	12
Résultats	13
Discussion	17
1.Confrontation des résultats aux hypothèses	18
.1.1. Résultats du groupe vocabulaire aux épreuves lexicales	18
.1.2. Résultats du groupe syntaxe aux épreuves lexicales	19
2.Limites de l'étude	20
3.Perspectives	20
Conclusion	21
Bibliographie	23
Liste des annexes	28
Annexe n°1 : Questionnaire sur le niveau d'étude et la profession des parents	28
Annexe n°2 : Consentement de participation des parents	28
Annexe n°3 : Note d'information à destination des parents	28
Annexe n°4 : Ordres de passation des épreuves au prétest	28

Introduction

Les personnes avec une déficience intellectuelle (DI) présentent, pour la plupart, un retard développemental plus ou moins important dans les différents domaines du langage, notamment le lexique et la morphosyntaxe (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale [INSERM], 2016). Les connaissances lexicales sont nécessaires à la compréhension orale et participent à la façon dont les enfants comprendront ce qu'ils lisent (Stahl & Nagy, 2006). Étant donné l'importance du lexique dans le développement de la lecture, il est nécessaire de prendre en charge les difficultés lexicales des enfants le plus précocement possible, afin de limiter de probables répercussions sur la qualité de vie et le devenir des enfants (INSERM, 2016). Cependant, les établissements spécialisés sont peu dotés en orthophonistes, ce qui ne permet pas la mise en place d'une intervention optimale. Une intervention offrant des contextes interactifs et répétitifs est primordiale pour enrichir l'environnement linguistique des enfants avec une DI (Yoder al., 1995). La lecture dialogue permettrait aux parents, éducateurs ou enseignants, de participer au développement lexical des enfants dans un contexte de vie ordinaire et au quotidien.

La lecture dialogue est une approche éducative de lecture interactive partagée, dans laquelle l'adulte, par le biais de différentes stratégies, incite l'enfant à participer à la narration de l'histoire afin d'optimiser le développement de son langage oral (Towson et al., 2017). Cette approche s'appuie sur le postulat selon lequel le développement langagier, chez les jeunes enfants, est favorisé par l'utilisation du langage, les retours d'informations et les échanges entre adultes et enfants basés sur un étayage dans le contexte de la lecture (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). De nombreuses études expérimentales mettent en évidence l'efficacité de cette méthode pour le développement du langage, notamment le lexique, chez les jeunes enfants au développement typique et ceux présentant un retard langagier. En revanche, l'utilisation de la méthode de lecture dialogue auprès d'enfants présentant une DI a fait l'objet d'un nombre très réduit de recherches (INSERM, 2016). Il est pourtant plausible qu'elle permette de contribuer à leur développement langagier, à condition que les intervenants respectent ses principes de mise en œuvre et que l'intervention soit conduite au long cours et de manière suffisamment intensive.

Ce mémoire a pour objectif de contribuer à combler ce manque en testant expérimentalement l'effet de la méthode de lecture dialogue sur les performances lexicales d'enfants présentant une DI. Pour ce faire, dix étudiantes interviendront dans des Instituts Médico-Educatifs (IME) ou Instituts Médico-Pédagogiques (IMP) auprès d'enfants présentant une DI.

Dans un premier temps, nous définirons la DI et aborderons les retentissements qu'elle peut avoir sur le développement langagier de l'enfant. Nous présenterons ensuite la méthode de lecture dialogue et aborderons la question de son efficacité sur le développement lexical des enfants au développement typique et ceux qui présentent un retard de langage. Dans un second temps, nous décrirons l'objectif et les hypothèses de l'étude ainsi que la méthode utilisée. Les résultats seront ensuite présentés, analysés puis discutés au regard de notre hypothèse.

Contexte théorique

1. La déficience intellectuelle

.1.1. Définition et classification

Selon le DSM-5 (American Psychiatric Association [APA], 2013) la DI est un trouble neurodéveloppemental entraînant un déficit intellectuel et une limitation du fonctionnement adaptatif dans différents domaines. Les déficits observés touchent les domaines du raisonnement, de la résolution de problèmes, de la planification, de la pensée abstraite, du jugement et des apprentissages. Ils sont confirmés par une évaluation standardisée du fonctionnement intellectuel qui les situe à au moins deux écarts-types en deçà de la moyenne de la population de même âge chronologique (INSERM, 2016). La notion de déficit des fonctions adaptatives est fondée sur trois domaines : les compétences adaptatives conceptuelles (langage, lecture, écriture, notions mathématiques, gestion du temps et de l'espace), les habiletés pratiques (gestion des activités quotidiennes) et les capacités sociales (ex. habiletés interpersonnelles, responsabilité sociale, résistance à la crédulité). En effet, la personne ne parvient pas à s'adapter aux exigences sociétales, ce qui entraîne des difficultés quotidiennes dans les domaines de la communication, de la participation sociale et l'autonomie (APA, 2013). Selon l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010 ; citée par l'INSERM, 2016), les déficits intellectuels et adaptatifs interviennent au cours de la période développementale, c'est-à-dire avant l'âge de dix-huit ans.

La classification de la DI repose sur l'évaluation du quotient intellectuel (QI), réalisée à l'aide de tests d'intelligence standardisés et sur l'analyse du comportement adaptatif conceptuel, social et pratique effectuée grâce à des échelles de conduite adaptative (APA, 2013). L'Organisation Mondiale de la santé (1994) distingue quatre degrés de sévérité de la DI : légère (QI de 50 à 69), moyenne (QI de 35 à 49), grave ou sévère (QI de 20 à 34) et profonde (QI inférieur à 20).

.1.2. Prévalence

La prévalence de la DI varie selon son degré de sévérité. Elle est de deux à six fois plus importante pour la DI légère que pour la DI sévère (INSERM, 2016). Le taux de prévalence de la DI légère est estimé entre 0,8% et 2,5% dans la population générale. La prévalence de la DI sévère est d'environ trois à quatre pour mille (Bussy & des Portes, 2008). Quel que soit son degré de sévérité, la DI touche davantage les garçons (INSERM, 2016). La prévalence de la DI légère varie selon le contexte économique et le niveau d'éducation des parents. Plus le milieu socioéconomique est défavorisé plus la prévalence de la DI légère est élevée.

.1.3. Étiologie

Déterminer l'étiologie d'une DI est essentiel pour accompagner au mieux les parents dans leur questionnement et adapter la prise en charge des patients. Cependant, cela s'avère difficile compte tenu de sa grande diversité étiologique. En effet, 75% des DI légères et 50% des DI sévères sont idiopathiques (Bussy & des Portes, 2008). Les causes de la DI peuvent aussi être environnementales (15 à 20%) ou génétiques.

Les causes environnementales peuvent être regroupées selon leur période d'apparition. Les causes prénatales concernent les embryofœtopathies (ex. cytomegalovirus, toxoplasmose, herpès),

les intoxications au cours de la grossesse (ex. syndrome d'alcoolisation fœtale), la prématurité et les pathologies maternelles. Parmi les causes péri- et postnatales, on retrouve les intoxications, les traumatismes crâniens et les facteurs psychosociaux et économiques (INSERM, 2016).

Les causes génétiques sont très nombreuses. Parmi elles, les anomalies chromosomiques sont les causes les plus fréquentes de DI puisqu'elles concernent 4 à 10% des DI légères et 20 à 30% des DI sévères. Le syndrome de Down représente plus de 80% de ces anomalies et demeure la première cause de DI d'origine génétique (Bussy & des Portes, 2008).

.1.4. Retentissement de la déficience intellectuelle sur le développement du langage

La DI entraîne un retard de développement plus ou moins important des différentes composantes langagières (phonologie, lexicale, sémantique, morphosyntaxe et pragmatique). L'acquisition du langage est dépendante de déterminants cognitifs, biologiques et environnementaux pouvant être affectés en cas de DI (INSERM, 2016).

Les compétences linguistiques et cognitives sont fortement liées (Mervis & Becerra, 2007). De nombreux processus cognitifs tels que le traitement des inputs linguistiques, la mémoire, les concepts d'espace et de temps ou les fonctions exécutives sont impliqués dans la production et la compréhension du langage (INSERM, 2016). En cas de DI, le développement cognitif est ralenti et reste finalement inachevé à l'âge adulte, ce qui affecte l'acquisition du langage.

Des troubles auditifs, laryngés ou oro-faciaux sont souvent associés à la DI (INSERM, 2016). Les facultés auditives sont nécessaires à la perception et la discrimination des sons et permettent l'acquisition de modèles sonores. Si les capacités auditives sont défectueuses, l'enfant présentant une DI ne bénéficiera pas de modèles sonores suffisants lui permettant de développer son langage. Les troubles laryngés ou oro-faciaux peuvent, quant à eux, être à l'origine de difficultés phono-articulatoires pouvant entraver l'intelligibilité des productions (INSERM, 2016).

Les variations de performances linguistiques sont fortement liées aux différences de statut socio-économique (Ramey & Ramey, 2004). À leur entrée en maternelle, les aptitudes des enfants issus de faibles milieux socio-économiques diffèrent considérablement des aptitudes de leurs pairs plus favorisés pour les acquisitions cognitives et linguistiques. Étant donné le lien entre la prévalence de la DI légère et les conditions socio-économiques (Emerson, 2010), il se peut que beaucoup d'enfants présentant une DI ne bénéficient pas d'apports langagiers suffisants. Leurs acquisitions dans ce domaine s'en trouvent donc limitées (INSERM, 2016).

L'importance et la nature des troubles du langage dépendent de la sévérité et de l'étiologie de la DI (INSERM, 2016).

.1.4.1. Selon la sévérité de la déficience intellectuelle

En cas de DI légère, les difficultés langagières sont mineures (Rondal & Comblain, 2001). On constate peu de troubles articulatoires et les difficultés touchant les autres domaines du langage (lexicale, morphosyntaxe, discours et pragmatique) s'apparentent davantage à des difficultés langagières qu'à un déficit majeur du langage.

Dans le cadre d'une DI sévère les enfants présentent spontanément peu de langage. L'articulation peut être fortement affectée et entraîner une diminution de l'intelligibilité du discours. On relève un déficit lexical majeur avec des compétences expressives inférieures aux compétences réceptives. Une dyssyntaxie importante est également observée (Rondal & Comblain, 2001).

.1.4.2. Selon le syndrome génétique concerné

Il existe de nombreux syndromes génétiques conduisant à la DI. Les syndromes de Down, de Williams et de l’X fragile ont fait l’objet du plus grand nombre de recherches. Même s’il existe des variations intra-syndromiques, chaque syndrome possède un phénotype linguistique particulier (Abbeduto et al., 2016).

Le taux de prévalence du syndrome de Down, également appelé trisomie 21, est estimé à une naissance sur six cent quatre-vingt-onze (Parker et al., 2010). Dans la majorité des cas, ce syndrome est le résultat de l’existence de trois copies complètes du chromosome 21. Tous les enfants présentant le syndrome de Down présentent des troubles de l’acquisition du langage à des degrés différents avec des disparités individuelles (Freminville et al., 2007). Dès la période prélinguistique, le développement de la communication est retardé et limité (Abbeduto et al., 2007) par des perturbations dans la mise en place des prérequis tels que l’attention conjointe, les tours de rôles, le contact oculaire (Freminville et al., 2007). Cependant, la communication non verbale, l’imitation, et l’utilisation de gestes constituent une force pour ces enfants (Abbeduto et al., 2007 ; Abbeduto et al., 2016). Malgré des différences anatomo-physiologiques des organes phonateurs et articulateurs entre les enfants avec ou sans trisomie, il n’existe pas de réelle différence concernant le babillage (Rondal & Lambert, 1983). L’articulation des consonnes s’avère difficile, notamment les constrictives. Le développement phonologique est nettement plus lent et reste le plus souvent incomplet. L’apparition des premiers mots et le rythme d’accroissement du vocabulaire sont fortement ralentis (Abbeduto et al., 2007). Il existe un décalage important entre les capacités productives et réceptives, ces dernières étant davantage préservées (Freminville et al., 2007 ; INSERM, 2016). Le développement syntaxique pose plus de difficultés que le développement lexical et pragmatique (Beeghly, 2006). De nombreuses structures syntaxiques ne sont pas acquises (Rondal & Lambert, 1983) et un grand nombre d’enfants présentant le syndrome de Down n’évoluent pas au-delà des premiers stades du développement morphosyntaxique (Beeghly, 2006). Les compétences pragmatiques semblent être les plus préservées, même si le décalage reste important lorsqu’on tient compte de l’âge chronologique (INSERM, 2016). L’intelligibilité est fréquemment altérée chez les personnes avec un syndrome de Down. Cette atteinte persiste souvent tout au long de la vie et peut se répercuter sur les activités sociales et professionnelles (Kent & Vorperian, 2013).

Le syndrome de Williams est un trouble neurodéveloppemental causé par une délétion des gènes *w26* sur le chromosome 7q11.23 (Hillier et al., 2003). La prévalence de ce syndrome est estimée à une naissance sur sept mille cinq cents (Strømme et al., 2002). Certains auteurs ont mis en avant l’existence d’une dissociation entre les compétences cognitives et linguistiques des personnes atteintes du syndrome de Williams (Bellugi et al., 1990). Cependant, une étude plus récente (Brock, 2007) indique que les performances langagières semblent être en phase avec l’âge de développement cognitif. Elles se situent en deçà de ce que l’on pourrait attendre compte tenu de l’âge chronologique. Les habiletés phonologiques, lexicales, et morphosyntaxiques des personnes présentant le syndrome de Williams semblent relativement préservées comparativement aux enfants de même âge mental (Brock, 2007). Ils possèdent une bonne production phonologique, mais des difficultés dans la segmentation du flux de parole. Le vocabulaire concret (objets, actions) est la plupart du temps d’un niveau légèrement supérieur aux capacités cognitives globales, tandis que le vocabulaire conceptuel (temps, dimension, espace) est d’un niveau nettement plus bas (Mervis & Velleman, 2011). Certains auteurs caractérisent les aptitudes lexico-sémantiques comme déviantes (Bellugi et al., 1990 ; Mervis & Becerra, 2007). Leurs habiletés grammaticales sont conformes aux capacités intellectuelles globales de l’enfant (Mervis & Velleman, 2011). Malgré leur nature empathique et sociable, les

enfants présentant le syndrome de Williams rencontrent de grandes difficultés dans le domaine de la pragmatique jusqu'à l'âge adulte (Mervis & Velleman, 2011). Ils font face à des difficultés sociocommunicatives pouvant s'apparenter à l'autisme (INSERM, 2016).

Le syndrome de l'X fragile résulte d'une mutation du gène FMR1 sur le chromosome X (Finestack et al., 2009). Un homme sur quatre mille et une femme sur six mille présentent ce syndrome (Coffee et al., 2009). Malgré l'existence de différences interindividuelles, la majorité des personnes avec le syndrome de l'X fragile font face à des difficultés dans tous les domaines langagiers en comparaison à leurs pairs typiques de même âge chronologique (Finestack et al., 2009). Leur discours est empreint d'un nombre de disfluences supérieur à la norme (Van Borsel et al., 2008), ce qui altère leur intelligibilité (INSERM, 2016). Dès le plus jeune âge, le développement langagier expressif est retardé, y compris l'acquisition des premiers mots (Kover et al., 2015). Les habiletés langagières réceptives sont le plus souvent supérieures aux habiletés expressives et cet écart ne cesse d'augmenter à mesure que les enfants grandissent (Roberts et al., 2001). Leur communication prélinguistique subsiste au-delà de l'âge auquel les enfants tout-venant s'en détachent, au profit d'une communication linguistique (Levy et al., 2006). Leurs compétences lexicales et morphologiques, en compréhension et production, sont équivalentes à celles d'enfants typiques plus jeunes possédant le même niveau de développement cognitif (Finestack et al., 2009). Tout comme dans le syndrome de Williams, le domaine de la pragmatique est celui qui pose le plus de problèmes aux enfants avec un syndrome de l'X fragile. Ils ont des difficultés à rester cohérents dans le discours et à maintenir un sujet de conversation. Leur discours est caractérisé par un grand nombre de persévérations (INSERM, 2016). Malgré ces difficultés langagières évidentes, la plupart des individus atteints de ce syndrome utilisent le langage oral pour communiquer avec de meilleures compétences réceptives qu'expressives (Finestack et al., 2009).

L'ensemble des difficultés langagières causées par la DI a des répercussions sur la qualité de vie des enfants et leur devenir. Un accompagnement langagier est donc impératif. De nombreuses méthodes de rééducation ont été élaborées pour favoriser la communication verbale chez ces enfants. Parmi ces méthodes, on peut mentionner la lecture dialogue (INSERM, 2016).

2. La lecture dialogue

.2.1. Définition

La lecture dialogue est une lecture *partagée* visant à enrichir l'environnement verbal de l'enfant et à augmenter son appétence à la communication (INSERM, 2016). Il s'agit d'un procédé dans lequel l'adulte lit un livre imagé avec l'enfant et utilise des techniques d'évocation afin d'encourager ce dernier à participer activement à la narration de l'histoire. Ce procédé permet à l'enfant de bénéficier d'expériences langagières et de développer ses acquisitions lexicales et syntaxiques (Whitehurst et al., 1988 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Le rôle de l'adulte est de questionner l'enfant sur le récit ou les images, de développer ses productions verbales tout en restant en phase avec son niveau de maîtrise de la langue. Il s'agit aussi, bien entendu, de renforcer ses tentatives de prise de parole (Arnold et al., 1994 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Il est important d'apporter un côté ludique à cette activité et de sélectionner des livres qui se rapprochent au plus près des centres d'intérêt de l'enfant (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Il est également nécessaire que l'adulte adapte sa lecture au niveau développemental de l'enfant et à ses compétences linguistiques (Whitehurst et al., 1988).

La qualité des productions des adultes, pendant l'activité de lecture partagée, est d'une importance fondamentale pour que les enfants bénéficient au mieux de cette activité et y participent

activement (Vander Woude et al., 2009). Afin d'optimiser les effets de cette intervention, l'adulte qui utilise la méthode doit appliquer plusieurs règles. Les séquences PEER (Prompt, Evaluate, Expand, Respond) et CROWD (Completion, Recall, Open-ended question, Wh-questions, Distancing) sont régulièrement utilisées pour expliquer la méthode aux parents ou éducateurs et leur permettre de se souvenir des différents principes à respecter (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). La séquence PEER rappelle aux adultes qu'il est recommandé, dans un premier temps, d'inviter l'enfant à verbaliser pendant le moment de lecture, puis d'évaluer l'exactitude de ses énoncés. Il est conseillé à l'adulte d'utiliser des expansions syntaxiques et des extensions sémantiques, c'est-à-dire de reformuler et élargir continuellement les productions de l'enfant. L'enfant est ensuite amené à répéter les énoncés élargis, pour s'assurer qu'il les a assimilés (Fung et al., 2005). L'acronyme CROWD correspond à plusieurs techniques destinées à encourager l'enfant à s'investir dans le récit (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Les techniques d'incitation à utiliser sont la complétion de phrases, le rappel des événements du livre, l'utilisation de questions ouvertes et de questions de type « où, quoi, comment, qui » ainsi que des questions dites de distanciation. Les questions ouvertes amènent l'enfant à parler du livre et à utiliser un langage enrichi. Les questions de distanciation, quant à elles, permettent à l'enfant de faire du lien entre le récit du livre et ses expériences personnelles (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

.2.2. Efficacité de la lecture dialogue sur le développement lexical

À ce jour, on compte peu de travaux sur l'utilisation de la méthode de lecture dialogue auprès d'enfants avec une DI (INSERM, 2016). Cependant de nombreuses études ont évoqué l'effet positif de cette méthode sur l'acquisition d'un nouveau vocabulaire chez les enfants au développement typique et ceux présentant des difficultés langagières. L'efficacité semble se maintenir après six à neuf mois (Whitehurst et al., 1988 ; Whitehurst et al., 1994).

.2.2.1. Chez les enfants au développement typique

Whitehurst et ses collègues (1988) ont été les premiers à mettre en avant l'efficacité de la méthode de lecture dialogue sur le développement du vocabulaire d'enfants d'âge préscolaire issus de familles de classes moyennes à supérieures. Dans leur étude, ils ont initié un groupe de mères à utiliser la lecture dialogue avec leur enfant (groupe expérimental). Ils ont demandé à un autre groupe de mères de lire des livres à leur enfant comme elles en avaient l'habitude (groupe témoin). Après quatre semaines d'intervention, les enfants du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs scores en vocabulaire expressif que les enfants du groupe contrôle (tâches de dénomination d'images et de discussion autour d'objets). En revanche, aucune différence statistiquement significative n'a été mise en évidence entre les deux groupes en ce qui concerne le vocabulaire réceptif (tâche de désignation d'images à l'écoute d'un mot entendu). Les auteurs d'une méta-analyse centrée sur l'efficacité de la lecture dialogue auprès d'enfants de deux à six ans, indiquent une petite taille de l'effet sur les performances lexicales en réception (Mol et al., 2008). Les études qui utilisent des mesures plus sensibles (car elles concernent les mots entraînés en séances) obtiennent des résultats statistiquement significatifs pour le vocabulaire réceptif (Pollard-Durodola et al., 2011 ; Sénéchal, 1997). Cependant, la grande taille de l'effet démontrée dans l'étude de Whitehurst et al. (1988) n'a pas été reproduite dans les études plus récentes (Mol et al., 2008).

Notons que l'acquisition du vocabulaire expressif et réceptif par les enfants, peut varier selon la fréquence à laquelle les adultes leur lisent les livres et la manière dont ils le font (Sénéchal & Cornell, 1993 ; Sénéchal, 1997). La fréquence de lecture conjointe et les discussions extratextuelles

sont positivement et significativement liées aux acquisitions lexicales des enfants d'âge préscolaire (Zucker et al., 2013). En effet, les enfants de quatre à cinq ans ne sont pas capables de produire de nouveaux mots après une lecture de livre, mais ils peuvent comprendre de nouveaux mots et s'en souviennent la plupart du temps après une semaine (Sénéchal & Cornell, 1993). Après trois lectures du même livre, les enfants produisent et comprennent plus de mots. Ils produisent également plus de mots en condition de lecture interactive que lors d'une simple écoute de livre, c'est-à-dire lors d'une lecture « classique » (Sénéchal, 1997). Dans l'ensemble, les résultats des enfants au post-test de vocabulaire en compréhension sont supérieurs à ceux du post-test de vocabulaire en production et montrent que les lectures répétées et interactives sont favorables au développement du vocabulaire expressif et réceptif.

Enfin, les interactions pendant la lecture de livres semblent avoir plus d'effets sur le développement lexical des enfants au développement normal âgés de deux à trois ans que sur les enfants de quatre à cinq ans, qui seraient plus à même de comprendre les histoires de façon autonome (Mol et al., 2008).

.2.2.2. Chez les enfants présentant un retard de langage

Plusieurs études indiquent que les enfants présentant des difficultés langagières peuvent également bénéficier de la lecture dialogique. Mol et al. (2008) indiquent néanmoins une taille de l'effet moins importante que celle observée chez des enfants au développement typique.

Valdez-Menchaca et Whitehurst (1992) ont répliqué dans leur étude, la procédure de Whitehurst et ses collègues (1988) chez des enfants d'âge préscolaire possédant des capacités linguistiques limitées et dont les parents étaient issus d'un faible milieu socio-économique. L'intervention a été menée dans une garderie mexicaine, à raison de cinq séances par semaine. Les enfants du groupe expérimental ont bénéficié de séances individuelles de lecture dialogique et ceux du groupe contrôle d'activités motrices. Après six à sept semaines d'intervention, les enfants du groupe expérimental ont obtenu de meilleurs résultats que ceux du groupe contrôle aux tests standardisés de vocabulaire expressif et réceptif. La taille de l'effet, statistiquement très élevée (1,56 écart-type) pour les tests standardisés, témoigne de l'impact positif de la lecture dialogique sur les performances lexicales des enfants (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). En évaluant les productions des enfants pendant cinq minutes d'interaction avec l'adulte formé, les auteurs ont observé que les enfants du groupe expérimental produisaient une plus grande diversité de noms et de verbes que les enfants du groupe témoin. Cependant, dans cette étude, les séances de lecture étaient conduites par des étudiants en doctorat de psychologie. Il a été prouvé que les interventions menées par des chercheurs ont de meilleurs résultats que celles menées par des enseignants (Mol et al., 2009), ces derniers pouvant être moins investis dans l'intervention du fait de leurs responsabilités quotidiennes (Aram, 2006).

Les effets positifs de la lecture dialogique existent aussi chez des enfants issus de milieux défavorisés pratiquant des activités de lecture dialogique en petit groupe (un adulte pour cinq enfants) avec des éducateurs de garderie ou des personnes à faibles revenus plutôt que des adultes très instruits comme dans l'étude précédente (Whitehurst et al., 1994). Dans cette étude, les enfants présentaient un retard de dix mois sur le plan lexical par rapport à leur âge chronologique. Trois groupes d'enfants ont été comparés. Un groupe bénéficiait d'une intervention de lecture dialogique menée à la garderie, un autre d'une intervention réalisée à la garderie et au domicile, et un groupe contrôle participait à des jeux. Après six semaines d'intervention, les enfants des deux groupes de lecture dialogique ont montré de meilleurs résultats aux épreuves de vocabulaire expressif que les enfants du groupe contrôle. Les enfants ayant participé à l'intervention combinée ont obtenu de meilleurs résultats au

post-test de vocabulaire en expression que ceux ayant bénéficié de séances menées uniquement à l'école (Whitehurst et al., 1994). Néanmoins, aucune augmentation significative du vocabulaire réceptif n'a été constatée. Ces résultats sont conformes à ceux de l'étude de Hargrave et Sénéchal (2000), mais contrastent avec ceux de Crain-Thoreson et Dale (1999) qui ne montrent aucun changement statistiquement significatif aux épreuves de vocabulaire expressif et réceptif des enfants. Ce contraste pourrait s'expliquer par la petite taille de l'échantillon de cette dernière étude.

Dans l'étude de Whitehurst et ses collègues (1994), l'efficacité de la lecture dialogue a été étudiée dans la situation où le ratio était de cinq enfants pour un adulte. Hargrave et Sénéchal (2000) ont élargi le ratio à huit enfants pour un enseignant. Les enfants étaient également issus de familles à faibles revenus et présentaient des difficultés lexicales expressives. Elles ont montré que la lecture dialogue est efficace, sur une courte durée, avec des groupes d'enfants assez importants et typiques de ce qui est rencontré dans l'éducation préscolaire. En quatre semaines, les enfants en condition de lecture dialogue ont connu une croissance de leur vocabulaire expressif qui se produirait normalement en quatre mois. Mol et ses collègues (2009) ont même montré que les capacités des enfants s'amélioraient davantage lorsqu'ils assistaient à des séances de lecture dialogue en groupe entier. Cela permettrait aux enseignants d'être plus concentrés à diriger leurs questions sur les événements du livre pour garder le contrôle de la séance (Dickinson & Smith, 1994 ; Karweit & Wasik, 1996). Cependant, les données empiriques ne permettent pas de trancher à propos de l'efficacité de la lecture dialogue dispensée en groupe. Une méta-analyse a mis en évidence le manque de preuves de l'efficacité des séances de lecture partagée menées en groupe dans les établissements préscolaires (National Early Literacy Panel [NELP], 2008).

Une étude a examiné l'efficacité de la lecture répétée et cumulative de livres sur le développement lexical productif de trois enfants (Doganay Bilgi & Ozmen, 2020). Les enfants étaient âgés de trois à six ans, présentaient une DI légère à moyenne, un retard de langage productif et étaient issus d'un faible milieu socio-économique. Chaque enfant a bénéficié de neuf séances de lecture de livres pendant lesquelles les intervenants ont utilisé différentes stratégies d'étayage. Les résultats ont mis en évidence une augmentation significative de la production de noms et de verbes, témoignant ainsi de l'efficacité de la lecture répétée et cumulative de livres sur le lexique en production d'enfants avec une DI.

Qu'elles soient menées auprès d'enfants au développement typique ou d'enfants présentant des difficultés langagières, la plupart des études montrent un gain sur les mesures standardisées du vocabulaire expressif, mais aucun gain sur les mesures standardisées du vocabulaire réceptif (Hargrave & Sénéchal, 2000 ; Whitehurst et al., 1988 ; Whitehurst et al., 1994). Lorsque les études utilisent des mesures plus sensibles, permettant d'évaluer la connaissance du vocabulaire spécifique travaillé lors de la lecture des livres, les résultats sont statistiquement significatifs pour l'intervention de lecture dialogue en vocabulaire réceptif (Pollard-Durodola et al., 2011 ; Sénéchal, 1997).

But et hypothèses

Cette étude a pour objectif d'examiner l'effet de séances de lecture dialogue sur le développement lexical d'enfants avec une DI fréquentant des IME ou IMP.

La moitié des enfants a bénéficié d'un entraînement en vocabulaire (groupe vocabulaire) et l'autre d'un entraînement en morphosyntaxe (groupe syntaxe).

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les performances en vocabulaire du groupe entraîné dans ce domaine augmentent de manière statistiquement significative entre le prétest et le post-test.
- À l'issue du post-test, les performances en vocabulaire du groupe entraîné dans ce domaine dépassent significativement les performances du groupe entraîné en morphosyntaxe.

Méthodologie

L'étude est prospective, randomisée et multicentrique et s'inscrit dans le projet de thèse d'A. Rémy-Néris. Elle a été conduite par dix étudiantes en 5^e année d'orthophonie dans des Instituts Médico-Pédagogiques (IMP) ou des Instituts Médico-Educatifs (IME) du territoire français situés dans plusieurs régions (75, 64, 78, 92, 59 et 31). Chaque étudiante a mené des interventions sur deux périodes : de septembre à novembre 2020 et de février à mars 2021. Nous décrivons dans ce mémoire les données concernant la période allant de septembre à novembre 2020.

1. Population

.1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Les étudiantes ont recruté des participants présentant une DI légère ou modérée. Pour être inclus dans l'étude, ils devaient avoir entre six et douze ans d'âge chronologique et environ quatre ans d'âge développemental. Ils devaient avoir accès au langage oral pour communiquer, comprendre au moins des consignes orales simples, produire des énoncés d'au moins quelques mots et accepter de participer à des activités de lecture d'histoires imagées, en situation duelle, pendant 30 minutes. Afin de garantir l'homogénéité du groupe et mener les séances de lecture dialogue de façon optimale, les enfants présentant 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, des troubles sensoriels, ou étant en situation de polyhandicap n'ont pas été inclus.

Des données ont été collectées auprès de 36 sujets. Quatorze ont été exclus de l'étude pour différentes raisons : un âge chronologique très supérieur à celui du groupe, un score z aux matrices supérieur à -1.6 écart-type, des scores au prétest supérieurs à 26/30 aux épreuves spécifiques, un départ de la structure avant la réalisation du post-test. À titre personnel, nous avons entraîné trois enfants.

.1.2. Caractéristiques de la population

Notre échantillon final se compose de 22 participants. Deux groupes ont été constitués de façon aléatoire : le groupe vocabulaire et le groupe syntaxe. Nous avons réalisé une analyse statistique pour les différentes variables contrôles des deux groupes : pourcentage de garçons dans le groupe, âge chronologique au prétest, niveau socio-économique, temps de suivi orthophonique hebdomadaire, intelligence non verbale, âge de développement non verbal, mémoire auditivo-verbale, compétences pragmatiques, ampleur des troubles du comportement et nombres de séances d'entraînement (Tableau 1). Concernant l'ensemble de ces variables contrôles, les valeurs de p aux tests U de Mann-Whitney et au test du Chi 2 sont supérieures à .05. Les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent donc pas significativement du point de vue des variables contrôles. Leurs progrès langagiers peuvent donc

être comparés.

Tableau 1. Paramètres statistiques des différentes variables contrôles des groupes vocabulaire et syntaxe.

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

Note. ¹ La durée hebdomadaire de suivi orthophonique comprend les séances individuelles et de groupe. En cas de séances de groupe, le temps de la séance a été divisé par le nombre d'enfants du groupe.

Le Tableau 2 présente les quartiles 1 et 3 ainsi que les valeurs minimales et maximales pour les différentes variables contrôles des groupes vocabulaire et syntaxe.

Tableau 2. Quartiles 1 (Q1), quartiles 3 (Q3), valeurs minimales (Min) et maximales (Max) pour les différentes variables contrôles des groupes vocabulaire et syntaxe.

	Groupe Vocabulaire				Groupe Syntaxe			
	<i>Q1</i>	<i>Q3</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Q1</i>	<i>Q3</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Âge chronologique au prétest (en années)	8.85	11.28	7.09	11.75	9.51	11.75	7.83	12.34
Niveau socio-économique (max = 66)	19.75	29.67	8	40.63	14.25	46	8	56
Suivi hebdomadaire en orthophonie (en minutes)	15	37.05	0	90	15	52.5	0	105
Intelligence non verbale (max = 41)	6.5	10	1	14	9	11	7	12
Âge développemental non verbal	4	4.08	4	6.83	4.08	5.33	4	5.33
Mémoire auditivo-verbale (max = 36)	3	4	0	8	3,5	6	0	11
Compétences pragmatiques (max = 200)	92.5	124.5	88	140	94	126	78	168
Troubles du comportement (max = 150)	11	24.5	1	41	18.5	26	5	62
Nombre de séances d'entraînement	6	8	3	11	7.5	10	5	11

2. Matériel

Afin d'estimer le statut socio-économique de la famille des enfants, nous avons recueilli le niveau d'étude et la profession des parents à l'aide de la mesure simplifiée du statut social de Barratt (The Barratt Simplified Measure of Social Status Barratt, [BSMSS], Barratt, 2012). Cette dernière a permis d'estimer leur niveau socio-économique (cf. Annexe A1).

Pour évaluer le niveau cognitif de l'enfant, nous avons administré un test de raisonnement non verbal, les matrices de l'Échelle non verbale de Wechsler (Wechsler & Naglieri, 2009) et une épreuve de mémoire auditivo-verbale, en l'occurrence le sous-test « répétition de chiffres » de la NEMI-2 (Cognet, 2006).

Nous avons évalué les capacités langagières des enfants à l'aide de quatre épreuves standardisées. La compréhension lexicale était évaluée à l'aide de l'E.V.I.P., forme B (Dunn et al., 1993). L'E.CO.S.SE (Lecocq, 1996) a permis d'évaluer la compréhension sémantico-syntaxique. Nous avons également utilisé le sous-test « Lexique en production » de l'ELO (Khomsy, 2001). Enfin, le TCG-R (Deltour, 2002) a été administré afin d'évaluer la production morphosyntaxique. Afin d'évaluer plus finement les acquisitions et de mieux appréhender les éventuels progrès réalisés à la suite des séances de lecture dialogue, des épreuves d'un contenu spécifique ont été élaborées par A. Rémy-Néris et administrées conjointement aux tests langagiers standardisés. Chacune d'elles se compose de trente items. Lors de l'épreuve de vocabulaire spécifique en réception, l'enfant devait désigner le dessin correct (parmi quatre) correspondant au mot énoncé par l'adulte. Lors de l'épreuve de vocabulaire spécifique en production, l'enfant devait dénommer le mot correspondant au dessin présenté

par l'examineur. Ces deux épreuves mesuraient, respectivement, la compréhension et l'expression des mots travaillés au cours de l'intervention. Les mots étant identiques dans les deux épreuves, l'épreuve de vocabulaire en expression a été administrée avant l'épreuve de vocabulaire en réception. Le but était de limiter l'effet d'apprentissage. Lors de l'épreuve de morphosyntaxe spécifique en réception, l'enfant était invité à pointer, parmi quatre images, le dessin correspondant à l'énoncé produit par l'examineur. Au cours de l'épreuve de morphosyntaxe spécifique en production, l'enfant devait compléter l'énoncé amorcé par l'adulte. Ces deux épreuves ont permis d'évaluer la compréhension et la production des structures morphosyntaxiques travaillées au cours des séances d'entraînement.

Le questionnaire d'observation « Profil Pragmatique », extrait de l'adaptation française de la batterie d'évaluation CELF 5 (Wiig et al., 2019) a permis d'évaluer les aptitudes pragmatiques. Les éducateurs ont renseigné ce questionnaire. L'échelle « Comportements problématiques », tirée de l'adaptation française des Échelles de Comportement Adaptatif de Vineland-II (Sparrow et al., 2015), a été également remplie par les éducateurs référents. Cette dernière a permis d'évaluer l'ampleur des troubles comportementaux des enfants inclus dans l'étude.

Les interactions entre l'adulte et l'enfant feront ultérieurement l'objet d'une évaluation à l'aide de grilles destinées à examiner le respect des principes de la méthode de lecture dialogue par les intervenants et l'implication de l'enfant dans l'activité.

Nous avons sélectionné dix-huit albums pour mener nos séances d'entraînement. Neuf albums, regroupés en trois lots de trois albums, étaient destinés à l'entraînement du lexique : *Timoté fait du poney*, *Timoté jardine*, *Timoté chez les pompiers*, *Timoté va chez le docteur*, *Timoté visite la Bretagne*, *La ferme*, *Le cirque*, *P'tit loup fait du ski* et *Crocolou aime la musique*. Les scripts ont été simplifiés sur le plan syntaxique. Chaque album contenait entre trois et quatre mots cibles sur les 30 à acquérir. Neuf autres albums, regroupés en trois lots de trois albums, étaient destinés à l'entraînement de la morphosyntaxe : *Oh non Georges!*, *Le voyage du pois chiche*, *Le voisin lit un livre*, *Petite histoire*, *Le roi de la boude*, *La petite histoire des contraires*, *Boucle d'or*, *Anton et les filles* et *Quel radis dis donc*. Ces albums contenaient des structures syntaxiques, présentées de manière répétée et un vocabulaire simple. Les scripts ont également été modifiés afin que chaque album contienne une ou deux structures morphosyntaxiques cibles.

3. Procédure

Afin de recruter les enfants, des lettres d'informations et des formulaires de consentement ont été transmis aux parents (cf. Annexes A2 et A3).

Les passations et les entraînements à la lecture dialogue se sont déroulés dans une pièce calme au sein des IME. L'ensemble des séances d'entraînement a été enregistré.

Après avoir obtenu le consentement des parents, les étudiantes ont administré les prétests aux enfants au cours de quatre à cinq séances. L'ordre de passation des épreuves a été sélectionné au hasard parmi quatre ordres de passation possibles (cf. Annexe A4). L'idée était de ne pas administrer successivement deux épreuves évaluant le même domaine et versant.

Dans un second temps, nous avons réalisé, pour chaque enfant et deux fois par semaine, des séances individuelles de lecture dialogue d'une durée de 30 minutes. Un lot de trois albums a été lu à chaque séance. Le groupe vocabulaire a bénéficié de séances d'entraînement centrées sur la compréhension et la production de 30 mots supposés méconnus des enfants présentant une DI. Dans

ce groupe, les énoncés utilisés étaient particulièrement simples, de manière à ne pas favoriser les acquisitions morphosyntaxiques. Le groupe syntaxe a profité de séances d'entraînement centrées sur la production et la compréhension de trois structures syntaxiques supposées non acquises par ces enfants (négation, pronoms il/elle, propositions relatives en qui). Le vocabulaire employé était simple de manière à ne pas enrichir le lexique des enfants. Dans ce plan expérimental, chaque groupe était le groupe « contrôle » de l'autre groupe dans la mesure où les séances d'entraînement visaient un contenu spécifique (vocabulaire ou morphosyntaxe).

Suite à la phase d'entraînement, nous avons réalisé des post-tests étalés sur quatre à cinq séances, à l'aide des quatre épreuves spécifiques et des quatre épreuves standardisées. À l'issue du post-test, les étudiantes ont saisi les données collectées dans un tableau Excel. Des analyses statistiques ont ensuite été conduites dans le but d'évaluer l'influence des séances de lecture dialogue sur les performances aux tests.

Le comité d'éthique de l'Université de Lille a validé le projet le 25 mars 2020. Le Service de l'Université de Lille chargé de la protection des données personnelles a également donné son aval. Toutes les données recueillies ont été anonymisées grâce à un code attribué à chaque participant et protégées par le chiffrement des fichiers.

Résultats

Le contexte sanitaire nous a contraints à modifier le protocole initial de l'étude. Suite à l'annonce de nouvelles restrictions sanitaires en novembre 2020, nous avons dû interrompre les séances d'entraînement avant d'avoir pu réaliser les dix-huit séances initialement prévues. De même, nous n'avons pas pu réaliser les post-tests en simple aveugle, puisqu'il a fallu réaliser les passations le plus rapidement possible. Les post-tests ont donc été menés par les étudiantes, dans un bref délai, de façon à ne pas amplifier les risques de transmission.

Nous avons mené notre travail dans le respect de mesures sanitaires strictes (lavage du matériel entièrement plastifié aux lingettes virucides, fongicides et bactéricides, port de masques, gel hydroalcoolique, aération de la salle entre chaque enfant).

Une analyse statistique a été menée dans le but d'examiner l'évolution des enfants suite à la mise en place des séances de lecture dialogue. Pour chaque épreuve, nous avons représenté la distribution de leurs scores sous forme de boîtes à moustaches.

À l'épreuve standardisée de lexique en réception (EVIP B), les valeurs de p des deux tests U de Mann-Whitney sont supérieures à .05. Les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent pas significativement ni au prétest ni au post-test. Au test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe vocabulaire au prétest à ceux obtenus au post-test, la valeur de p est supérieure à .05. Le groupe vocabulaire n'a donc pas significativement progressé entre le prétest et le post-test. La valeur de p du test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe syntaxe au prétest à ceux obtenus au post-test est inférieure à .05. Le groupe syntaxe a donc significativement progressé entre le prétest et le post-test (Figure 1).

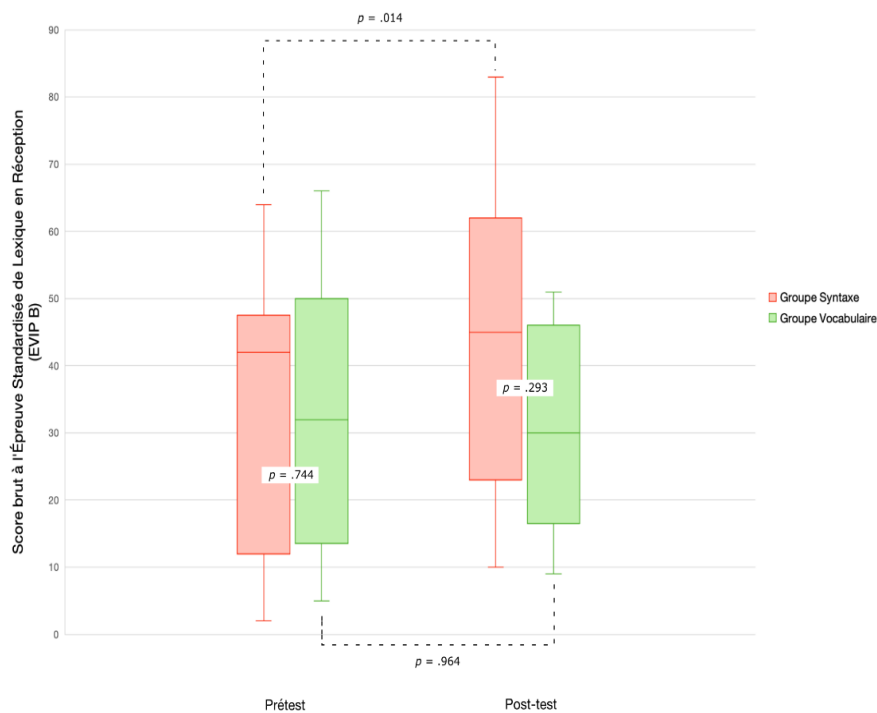


Figure 1. Distribution des scores des groupes syntaxe et vocabulaire au prétest et au post-test de l'épreuve standardisée de lexique en réception (EVIP B).

À l'épreuve standardisée de lexique en production (ELO), les valeurs de p des deux tests U de Mann-Whitney sont supérieures à $.05$. Les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent pas significativement ni au prétest ni au post-test. La valeur de p du test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe vocabulaire au prétest à ceux obtenus au post-test est inférieure à $.05$. Le groupe vocabulaire a donc significativement progressé entre le prétest et le post-test. La valeur de p du test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe syntaxe au prétest à ceux obtenus au post-test est supérieure à $.05$. Le groupe syntaxe n'a donc pas significativement progressé entre le prétest et le post-test (Figure 2).

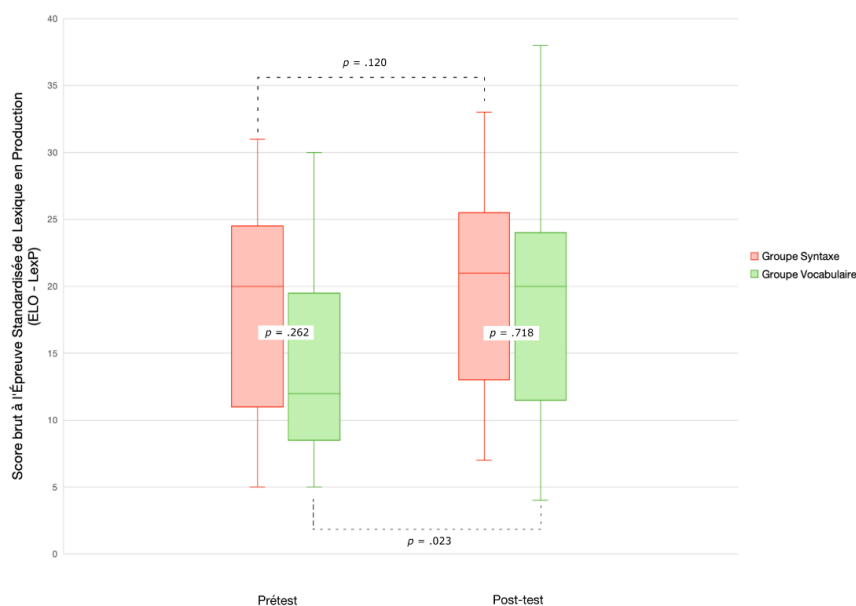


Figure 2. Distribution des scores des groupes syntaxe et vocabulaire au prétest et au post-test de l'épreuve standardisée de lexique en production (ELO).

À l'épreuve spécifique de lexique en réception, les valeurs de p des deux tests U de Mann-Whitney sont supérieures à .05. Les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent pas significativement ni au prétest ni au post-test. Les valeurs de p des tests W de Wilcoxon comparant les résultats de chacun des groupes obtenus au prétest avec ceux obtenus au post-test sont inférieures à .05. Les deux groupes ont donc significativement progressé entre le prétest et le post-test. Mais la probabilité que le groupe vocabulaire ait progressé du seul fait du hasard ($p = .004$) est beaucoup plus faible que la probabilité que le groupe syntaxe ait progressé du seul fait du hasard ($p = .018$). Ceci suggère que le groupe vocabulaire ait plus progressé que le groupe syntaxe. (Figure 3).

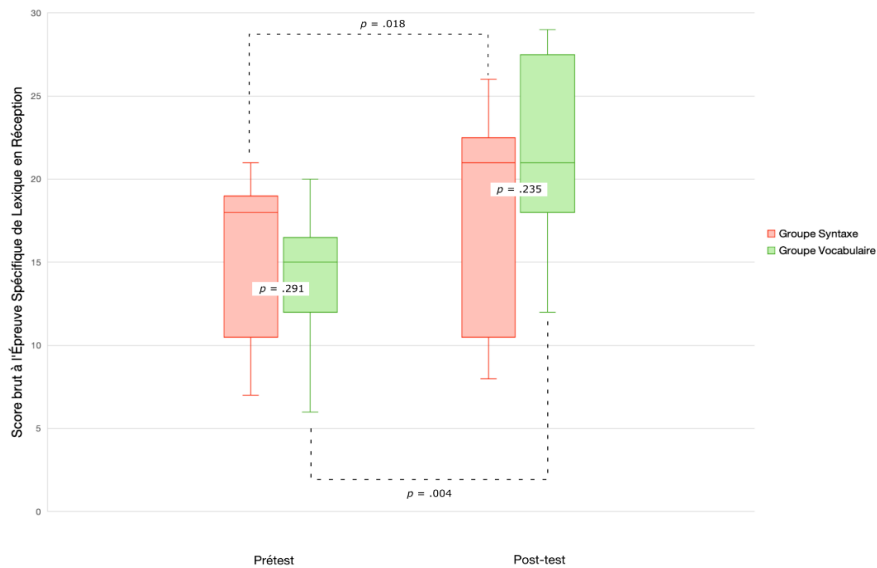


Figure 3. Distribution des scores des groupes syntaxe et vocabulaire au prétest et au post-test de l'épreuve spécifique de lexique en réception.

À l'épreuve spécifique de lexique en production, les valeurs de p des deux tests U de Mann-Whitney sont supérieures à .05. Les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent pas significativement ni au prétest ni au post-test. La valeur de p du test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe vocabulaire au prétest à ceux obtenus au post-test est inférieure à .05. Le groupe vocabulaire a donc significativement progressé entre le prétest et le post-test. La valeur de p du test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe syntaxe au prétest à ceux obtenus au post-test est supérieure à .05. Le groupe syntaxe n'a donc pas progressé entre le prétest et le post-test (Figure 4).

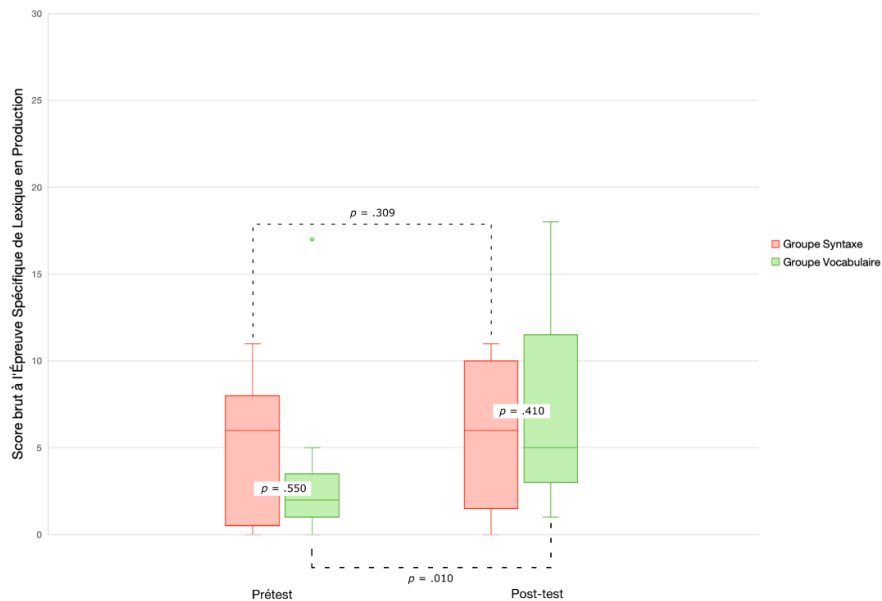


Figure 4. Distribution des scores des groupes syntaxe et vocabulaire au prétest et au post-test de l'épreuve spécifique de lexique en production.

À l'épreuve spécifique de lexique en réception, tous les participants du groupe vocabulaire ont progressé entre le prétest et le post-test. Le progrès médian est de 6 points sur 30. L'enfant qui a le moins progressé s'est amélioré de 2 points et l'enfant qui a le plus progressé s'est amélioré de 12 points (Figure 5).

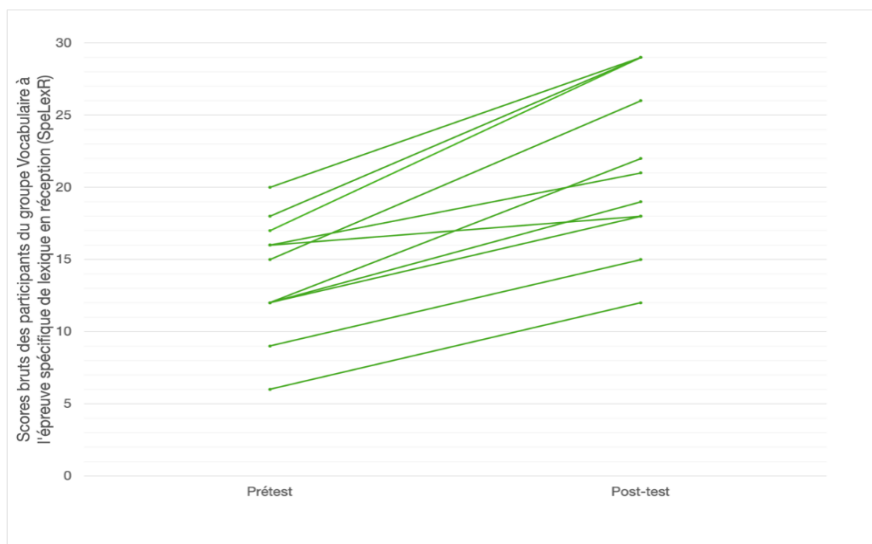


Figure 5. Distribution des scores des participants du groupe vocabulaire à l'épreuve spécifique de lexique en réception.

À l'épreuve spécifique de lexique en production, neuf participants du groupe vocabulaire ont progressé entre le prétest et le post-test, un participant a stagné et un a « régressé » de 1 point. Le progrès médian est de 3 points sur les 30 qu'il est possible d'obtenir à cette épreuve. L'enfant qui a le moins progressé s'est amélioré de 1 point et l'enfant qui a le plus progressé s'est amélioré de 11 points (Figure 6).

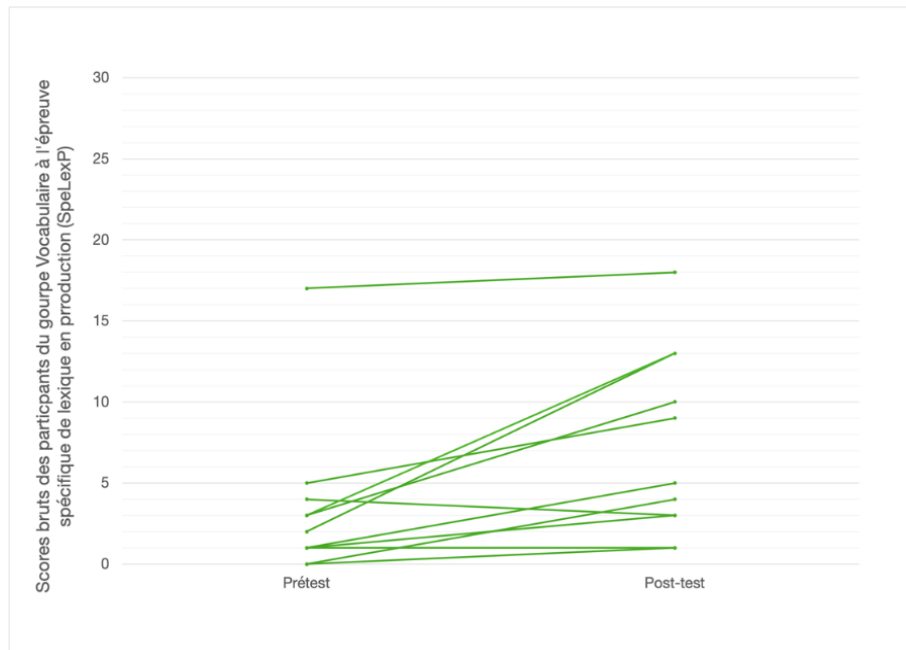


Figure 6. Distribution des scores des participants du groupe vocabulaire à l'épreuve spécifique de lexique en production.

À l'épreuve spécifique de lexique en réception, la valeur de p du test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe vocabulaire obtenus au prétest à ceux obtenus au post-test est égale à .004. À l'épreuve spécifique de lexique en production, la valeur de p du test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe vocabulaire obtenus au prétest à ceux obtenus au post-test est égale à .010 (Figure 3 et 4). Les scores obtenus par chaque participant sont beaucoup plus faibles à l'épreuve spécifique de lexique en production qu'à l'épreuve spécifique de lexique en réception (Figure 5 et 6). Ces résultats suggèrent que le groupe vocabulaire a sans doute plus progressé à l'épreuve spécifique de lexique en réception qu'à l'épreuve spécifique de lexique en production.

À l'épreuve standardisée de lexique en production, la valeur de p du test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe vocabulaire obtenus au prétest à ceux obtenus au post-test est égale à .023. À l'épreuve spécifique de lexique en réception, la valeur de p du test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe vocabulaire obtenus au prétest à ceux obtenus au post-test est égale à .004. À l'épreuve spécifique de lexique en production, la valeur de p du test W de Wilcoxon comparant les résultats du groupe vocabulaire obtenus au prétest à ceux obtenus au post-test est égale à .010 (Figures 2, 3 et 4). Ces résultats, bien qu'ils ne soient pas totalement probants, ne sont pas incompatibles avec l'idée selon laquelle le groupe vocabulaire a plus progressé aux épreuves spécifiques de lexique qu'à l'épreuve standardisée de lexique en production.

Discussion

L'objectif de ce mémoire était d'examiner l'influence d'une approche éducative, la lecture dialoguée, sur le développement lexical d'enfants avec une DI fréquentant des IME ou des IMP.

1. Confrontation des résultats aux hypothèses

1.1. Résultats du groupe vocabulaire aux épreuves lexicales

L'hypothèse d'une augmentation statistiquement significative des performances en vocabulaire du groupe entraîné dans ce domaine est confirmée. Le groupe vocabulaire a significativement progressé, entre le prétest et le post-test, à l'épreuve standardisée de lexique en production et aux épreuves spécifiques de lexique en production et réception. En revanche, le groupe n'a pas progressé à l'épreuve standardisée de lexique en réception. Les résultats indiquent également que les épreuves spécifiques semblent un peu plus sensibles que les épreuves standardisées pour mettre en évidence des progrès.

Ces résultats semblent en accord avec ceux d'études antérieures (Hargrave & Sénéchal, 2000 ; Whitehurst et al., 1988 ; Whitehurst et al., 1994) sur la lecture dialoguée, dans lesquelles des progrès sont observés aux épreuves standardisées de vocabulaire expressif, mais pas aux épreuves standardisées de vocabulaire réceptif.

Les résultats concordent également avec l'étude de Pollard-Durodola et al. (2011) et Sénéchal (1997) dans lesquelles les mesures créées par les chercheurs étaient plus sensibles à l'amélioration du vocabulaire que les évaluations standardisées. Cela était assez prévisible puisque les épreuves standardisées ne sont pas optimales pour mettre en avant les progrès réalisés lors des séances d'apprentissage ciblées sur un vocabulaire précis. Les épreuves conçues pour les besoins de l'étude permettent une évaluation plus fine des acquisitions, car leur contenu est spécifique. Le National Reading Panel [NRP] (2000) recommande d'ailleurs aux chercheurs qui étudient le développement du vocabulaire, de s'appuyer sur des mesures plus sensibles à l'augmentation du vocabulaire et donc de créer des évaluations pour une intervention donnée.

La progression significative au test standardisé de lexique en production (ELO) et l'absence de progression significative au test standardisé de lexique en réception (EVIP) pourraient s'expliquer par l'étendue importante des âges d'application de l'EVIP. Chaque niveau d'âge est déterminé par un nombre d'items relativement faible ce qui limite la mise en évidence des acquisitions réalisées. Mol et al. (2008) ont examiné douze études ayant utilisé l'EVIP comme mesure post-test. Selon les intervalles de confiance présentés dans leur article, onze de ces études n'ont pas pu mettre en évidence de manière significative l'efficacité de l'intervention sur le lexique en réception.

Les résultats suggèrent que le groupe vocabulaire a sans doute plus progressé à l'épreuve spécifique de lexique en réception qu'à l'épreuve spécifique de lexique en production entre le prétest et le post-test. Ces résultats étaient également prévisibles. Le vocabulaire réceptif se développe principalement grâce à l'écoute fréquente d'un livre qui offre davantage d'opportunités d'encodage et de stockage (Sénéchal, 1997). Le développement lexical en production se développe essentiellement par le biais des réponses aux questions de l'adulte, lors de la lecture répétée d'un livre, puisqu'il est nécessaire de s'entraîner à réactiver les représentations phonologiques des mots pour les produire correctement. Les premières séances de lecture dialoguée que nous avons menées, se basaient davantage sur l'écoute attentive de la part de l'enfant afin qu'il se familiarise avec le livre. Au fur et à mesure, nous avons mis en place des techniques telles que l'obtention et le renforcement des réponses verbales de l'enfant. Cependant, nous avons dû interrompre les séances compte tenu de la situation sanitaire. Les enfants ont donc davantage écouté la lecture de livres que participé à la narration, ce qui pourrait expliquer les résultats obtenus. La poursuite de l'étude, l'année prochaine, permettra de vérifier si la progression des enfants à l'épreuve spécifique de lexique en production est

corrélée au nombre de séances effectuées.

Nous avons supposé qu'à l'issue du post-test, les performances en vocabulaire, du groupe entraîné dans ce domaine, allaient significativement dépasser les performances du groupe entraîné en morphosyntaxe. Cette hypothèse est infirmée. Les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent pas significativement au post-test pour toutes les épreuves. Cela pourrait s'expliquer par la petite taille d'échantillon de notre étude qui ne permettrait pas aux tests statistiques de mettre en évidence des différences de performances. Un plus grand nombre de participants ainsi qu'une période d'intervention plus longue pourraient permettre d'observer une différence statistiquement significative entre les deux groupes au post-test.

.1.2. Résultats du groupe syntaxe aux épreuves lexicales

Contrairement à ce que nous pouvions supposer, le groupe syntaxe a significativement progressé aux épreuves standardisée et spécifique de lexique en réception. Nous ne nous attendions pas à observer un effet de transfert de la morphosyntaxe au vocabulaire puisque nous avons eu recours à un vocabulaire élémentaire pour le groupe syntaxe. De plus, si les acquisitions syntaxiques influencent les acquisitions lexicales, cela intervient au long cours et dans un environnement langagier habituel, ce qui n'est pas le cas de notre étude. L'entraînement s'est déroulé sur une courte période et dans des conditions très spécifiques (morphosyntaxe élaborée et vocabulaire élémentaire pour le groupe syntaxe, morphosyntaxe élémentaire et vocabulaire élaboré pour le groupe vocabulaire). Les résultats à l'épreuve spécifique de lexique en réception suggèrent toutefois que le groupe vocabulaire a plus progressé que le groupe syntaxe, même si les groupes vocabulaire et syntaxe ne se distinguent pas significativement au post-test. Bien que la différence entre les deux groupes n'atteigne pas le seuil de significativité du point de vue des variables contrôles, la progression du groupe syntaxe pourrait s'expliquer par différents facteurs.

Tout d'abord, les enfants du groupe syntaxe obtiennent un point de plus à l'épreuve de raisonnement non verbal. Le prétest et le post-test ayant été réalisés à quelques semaines d'intervalle, l'effet de pratique du test expliquerait possiblement cette progression. Le groupe syntaxe tirerait plus profit d'une simple exposition aux tests que le groupe vocabulaire, ce qui lui permettrait d'augmenter ses scores lors d'une deuxième exposition.

On observe également que le groupe syntaxe présente un niveau socio-économique de 4 points plus élevé comparativement au groupe vocabulaire. Cela pourrait influencer les résultats, puisque dans notre étude le statut socio-économique est utilisé comme indicateur indirect de l'apport langagier dont l'enfant bénéficie dans le cadre familial. Le statut socio-économique de la famille exerce une influence importante sur le développement du vocabulaire de l'enfant. Les enfants issus de familles de faibles niveaux socio-économiques présentent des compétences orales inférieures à ceux issus de milieux plus favorisés (Hoff, 2013). Le vocabulaire semble être l'aspect du langage le plus sensible aux effets du statut socio-économique (Hart & Risley, 1995).

La progression du groupe syntaxe, pourrait également s'expliquer par le nombre plus élevé de filles dans ce groupe. Même si les différences liées au genre restent minimes et disparaissent au cours de l'enfance, les filles obtiennent des scores significativement plus élevés que les garçons en compréhension et en expression lexicales (Wallentin, 2009).

Enfin, le groupe syntaxe a bénéficié de davantage de séances que le groupe vocabulaire (médiane = 9 vs Médiane = 7). Les enfants du groupe syntaxe ont donc bénéficié de deux séances d'exposition supplémentaires au lexique des livres.

2. Limites de l'étude

Notre étude présente plusieurs limites.

La taille de l'échantillon constitue une des principales limites. En effet, l'échantillon final est composé de « seulement » 22 participants. Cela ne permet pas d'obtenir des résultats précis et généralisables quant à l'effet de la lecture dialogue sur les performances lexicales d'enfants présentant une DI. Toutefois, cette intervention est prometteuse quant à la possibilité de progrès en vocabulaire des enfants. L'analyse des données récoltées entre février et mars 2021, ainsi que la collecte de nouvelles données durant l'année 2021-2022, permettront le recueil de données supplémentaires ce qui aura pour effet d'augmenter la puissance des tests statistiques.

Une autre limite de cette étude réside dans la faiblesse du nombre de séances d'entraînement réalisées. Initialement, chaque participant devait bénéficier de dix-huit séances. Cependant, l'annonce de nouvelles restrictions sanitaires engendrées par la pandémie de Covid-19 nous a contraints à mettre fin aux séances d'entraînement afin de réaliser les post-tests le plus rapidement possible. Le nombre médian de séances est de sept pour le groupe vocabulaire et de neuf pour le groupe syntaxe. L'effet de la lecture dialogue aurait pu être plus important étant donné que la fréquence des séances de lecture conjointe est positivement et significativement corrélée aux acquisitions lexicales des enfants (Zucker et al., 2013).

De plus, l'administration des post-tests en simple aveugle n'a pas été possible compte tenu des restrictions sanitaires. Les post-tests ont été administrés par les étudiantes qui connaissaient le type d'entraînement des enfants (vocabulaire ou morphosyntaxe). Elles ont pu, inconsciemment ou non, se montrer plus souples dans l'administration et la cotation des épreuves de façon à mettre en évidence l'efficacité de la méthode.

Une autre limite de cette étude concerne l'absence d'enregistrement vidéo. Nous n'avons pas obtenu l'accord de la Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés [CNIL] et avons réalisé des enregistrements audio à la place. Cela ne nous a pas permis d'apprécier de manière globale l'interaction entre les adultes et les enfants. Nous n'avons pas pu évaluer précisément la manière dont l'enfant s'implique dans la tâche et son degré de participation aux séances de lecture dialogue. Le comportement et les prises de parole de l'enfant jouent pourtant un rôle primordial dans l'efficacité de la méthode, puisqu'elle repose principalement sur une interaction tout au long de la lecture. Les contraintes temporelles de l'étude ne nous ont pas permis d'analyser la fiabilité des intervenants dans l'application des stratégies PEER et CROWD. Ces stratégies sont fondamentales dans l'intervention puisqu'elles déterminent l'efficacité de la méthode de lecture dialogue (Towson et al., 2017). Plus les « règles de l'art » sont appliquées, plus les progrès sont conséquents (Zevenbergen et Whitehurst, 2003). Examiner les caractéristiques de mise en œuvre de la lecture dialogue pourrait également conduire à l'identification des stratégies les plus efficaces pour le développement lexical des enfants avec une DI.

3. Perspectives

Cette recherche a permis de mettre évidence, de façon provisoire, l'effet de la lecture dialogue sur le développement lexical d'enfants avec DI légère à modérée. Cette méthode semble être adaptée aux enfants atteints de troubles développementaux puisqu'ils ont particulièrement besoin de répéter l'information verbale en raison d'une faible mémoire à court terme (Connors et al., 2008). Les aspects répétitif et interactif de la méthode favoriseraient la répétition de l'information auditive, la production de mots et permettraient de maximiser les interactions conversationnelles autour d'un sujet commun.

En raison de leurs difficultés à focaliser leur attention sur les informations auditives, les enfants avec une DI peinent à prêter attention à des stimuli spécifiques lors des interactions avec les adultes (Abbeduto, 2016). Dans la lecture dialogique, les discussions sur le texte et les images permettraient de maintenir l'attention et l'intérêt des enfants et faciliteraient la compréhension du vocabulaire. Par ailleurs, les livres contiennent un corpus de mots plus large que la langue parlée des adultes dans la vie quotidienne (Mol et al., 2008) et sont donc des supports pertinents pour le développement lexical des enfants.

Une formation des parents, à lire et interagir autour des livres avec leurs enfants, pourrait être un moyen efficace de développer le lexique des enfants avec une DI. L'utilisation de la lecture dialogique par les parents permettrait une exposition intensive au langage (Abbeduto et al., 2016). Cependant, les situations familiales des enfants présentant une DI sont souvent précaires (Harris, 2006) et il peut être difficile pour les parents de milieux défavorisés de mettre en œuvre la méthode (Mol et al., 2008). Cette méthode peut également être mise en place par les enseignants spécialisés ou les éducateurs afin d'être intégrée dans les activités quotidiennes de l'enfant. Contrairement aux chercheurs, les enseignants et éducateurs peuvent être moins familiers avec les théories qui sous-tendent la lecture dialogique et les modalités de sa mise en œuvre (Mol et al., 2009). La mise en place d'un programme détaillé, accompagné d'une formation et d'un suivi personnalisé avant et pendant la mise en œuvre de la méthode, pourrait faciliter son utilisation à bon escient par les personnes ainsi formées (Rohrbach et al., 2006).

L'efficacité de la lecture dialogique semble se maintenir après six à neuf mois chez les enfants au développement typique (Whitehurst et al., 1988 ; Whitehurst et al., 1994). Il serait pertinent de déterminer si l'efficacité des interventions de lecture dialogique sur le développement lexical des enfants avec une DI s'étend au-delà de la période d'intervention. L'objectif de cette méthode étant d'enrichir l'environnement langagier de l'enfant sur du long terme.

Il serait également intéressant de recueillir des données à propos de l'utilisation des mots dans le quotidien des enfants afin de prouver les effets de la lecture dialogique sur l'utilisation des mots dans le contexte approprié de la vie quotidienne (Doganyay Bilgi & Ozmen, 2020).

Enfin, lors de nos séances d'entraînement, certains enfants semblaient se désintéresser de certains livres déjà lus dans les séances précédentes. La motivation des enfants est pourtant essentielle en ce qui concerne leur participation aux séances (Fleury & Hugh, 2018). Il serait opportun de prendre en compte, dans une prochaine étude, les centres d'intérêt des enfants dans la sélection des livres, afin de renforcer leur participation et, par là même, d'augmenter l'efficacité de la méthode.

Conclusion

L'objectif de cette étude était de mettre en évidence l'effet de la méthode de lecture dialogique sur le développement lexical d'enfants avec une DI.

Dix étudiantes en orthophonie ont récolté des données auprès de 22 enfants âgés de 7 à 12 ans et présentant une DI légère à modérée. Nous avons mesuré leurs compétences cognitives grâce à des subtests et évalué leurs performances langagières, avant et après les séances d'entraînement, à l'aide d'épreuves standardisées et spécifiques. Leurs aptitudes pragmatiques et l'ampleur de leurs troubles comportementaux ont été mesurées grâce à des questionnaires. L'âge chronologique, le sexe, le statut socio-économique de la famille et le temps de suivi orthophonique ont été contrôlés afin de s'assurer de la similarité des deux groupes. Nous avons ensuite mené des séances individuelles de lecture dialogique d'une durée de 30 minutes auprès de chaque enfant. La moitié des enfants a bénéficié d'un

entraînement en vocabulaire, l'autre moitié d'un entraînement en morphosyntaxe. Chaque groupe était le groupe « contrôle » de l'autre.

Les résultats sont prometteurs. Ils suggèrent un effet de la lecture dialogue sur le développement du lexique en réception et en production d'enfants présentant une DI, bien que les différences intergroupes ne soient pas significatives au post-test. En effet, nous avons observé des progrès statistiquement significatifs du groupe entraîné en vocabulaire, à l'épreuve standardisée de lexique en production et aux épreuves spécifiques de lexique en réception et en production. Aux épreuves spécifiques, les progrès lexicaux semblent plus importants en réception qu'en production. Cependant, ces résultats sont à considérer comme provisoires en raison du nombre restreint de participants et du nombre relativement réduit de séances qui ont pu être conduites.

La poursuite de l'étude au cours de la prochaine année universitaire (2021-2022) permettra d'augmenter la taille de l'échantillon ainsi que le nombre de séances de lecture dialogue. Il en résultera des résultats plus fiables sur le plan statistique. La mise en évidence d'un effet favorable des séances encouragerait la mise en place de la méthode de lecture dialogue par les parents, éducateurs ou enseignants auprès d'enfants présentant une DI. Cela contribuerait à leur développement langagier au quotidien et, par conséquent, améliorerait leur qualité de vie et leurs possibilités d'insertion sociale et professionnelle.

Bibliographie

- Abbeduto, L., McDuffie, A., Thurman, A. J., & Kover, S. T. (2016). Language development in individuals with intellectual and developmental disabilities : From phenotypes to treatments. In R. M. Hodapp & D. J. Filder (Eds.), *International Review of Research in Developmental Disabilities* (pp. 71-118). Academic Press.
- 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.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5 (5^e éd.)*. American Psychiatric Publishing.
- Aram, D. (2006). Early literacy interventions : The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing*, 19(5), 489-515.
- 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). <http://socialclassoncampus.blogspot.com/2012/06/barratt-simplified-measure-of-social.html>
- Beeghly, M. (2006). Translational research on early language development : Current challenges and future directions. *Development and Psychopathology*, 18(3), 737-757.
- Bellugi, U., Bihrlé, A., Jernigan, T., Trauner, D., & Doherty, S. (1990). Neuropsychological, neurological, and neuroanatomical profile of Williams syndrome. *American Journal of Medical Genetics Supplement*, 37(6), 115-125.
- Brock, J. (2007). Language abilities in Williams syndrome : A critical review. *Development and Psychopathology*, 19(1), 97-127.
- Bussy, G., & des Portes, V. (2008). Définition du retard mental, épidémiologie, évaluation clinique. *Médecine Thérapeutique Pédiatrie*, 11(4), 196-201.
- Coffee, B., Keith, K., Albizua, I., Malone, T., Mowrey, J., Sherman, S. L., & Warren, S. T. (2009). Incidence of fragile X syndrome by newborn screening for methylated FMR1 DNA. *The American Journal of Human Genetics*, 85(4), 503-514.
- Cognet, G. (2006). *NEMI-2. Nouvelle Échelle Métrique de l'Intelligence*. ECPA.
- Conners, F. A., Rosenquist, C. J., Arnett, L., Moore, M. S., & Hume, L. E. (2008). Improving memory span in children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(3), 244-255.
- 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.
- Deltour, J.-J. (2002). *Test de closure grammaticale révisé*. EAP.

- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.
- Doganay Bilgi, A., & 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.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody : Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Psycan.
- Emerson, E. (2010). Deprivation, ethnicity and the prevalence of intellectual and developmental disabilities. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(3), 218-224.
- Finestack, L. H., Richmond, E. K., & Abbeduto, L. (2009). Language development in individuals with fragile X syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29(2), 133-148.
- Fleury, V. P., & Hugh, M. L. (2018). Exploring engagement in shared reading activities between children with Autism Spectrum Disorder and their caregivers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3596-3607.
- Fremerville, B. (de), Bessuges, J., Céleste, B., Hennequin, M., Noack, N., Pennaneach, J., Vanthiegem, R., & Touraine, R. (2007). L'accompagnement des enfants porteurs de trisomie 21. *Médecine Thérapeutique Pédiatrie*, 10(4), 272-280.
- Fung, P.-C., Chow, B. W.-Y., & McBride-Chang, C. (2005). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard of hearing kindergarten and early primary school-aged students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82-95.
- 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.
- Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability : Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. Oxford University Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hillier, L. W., Fulton, R. S., Fulton, L. A., Graves, T. A., Pepin, K. H., Wagner-McPherson, C., Layman, D., Maas, J., Jaeger, S., Walker, R., Wylie, K., Sekhon, M., Becker, M. C., O'Laughlin, M. D., Schaller, M. E., Fewell, G. A., Delehaunty, K. D., Miner, T. L., Nash, W. E., ... Wilson, R. K. (2003). The DNA sequence of human chromosome 7. *Nature Publishing Group*, 424(6945), 157-164.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes : Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14.
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale [INSERM]. (2016). *Déficiences intellectuelles*. Collection Expertise Collective. <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/6817>

- Karweit, N., & Wasik, B. A. (1996). The effects of story reading programs on literacy and language development of disadvantaged preschoolers. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(4), 319-348.
- Kover, S. T., McCary, L. M., Ingram, A. M., Hatton, D. D., & Roberts, J. E. (2015). Language development in infants and toddlers with fragile X syndrome : Change over time and the role of attention. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 120(2), 125-144.
- Kent, R. D., & Vorperian, H. K. (2013). Speech impairment in Down syndrome : A review. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 56(1), 178.
- Khomsi, A. (2001). *ELO. Evaluation du Langage Oral*. ECPA.
- Lecocq, P. (1996). *L'E.CO.S.SE : Une Epreuve de COMpréhension Syntaxico-SEmantique*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Levy, Y., Gottesman, R., Borochowitz, Z., Frydman, M., & Sagi, M. (2006). Language in boys with fragile X syndrome. *Journal of Child Language*, 33(1), 125-144.
- Mervis, C. B., & Becerra, A. M. (2007). Language and communicative development in Williams syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 3-15.
- Mervis, C. B., & Velleman, S. L. (2011). Children with Williams syndrome : Language, cognitive, and behavioral characteristics and their implications for intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 18(3), 98-107.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education : A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings : A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy : Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read : An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Organisation mondiale de la santé. (1994). *CIM-10/ICD-10 Critères diagnostiques pour la recherche* (10e éd.). Masson.
- Parker, S. E., Mai, C. T., Canfield, M. A., Rickard, R., Wang, Y., Meyer, R. E., Anderson, P., Masson, C. A., Collins, J. S., Kirby, R. S., & Correa, A. (2010). Updated national birth prevalence estimates for selected birth defects in the United States, 2004-2006. *Birth Defects Research Part A : Clinical and Molecular Teratology*, 88(12), 1008-1016.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Kwok, O., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., & Simmons, L. (2011). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Exceptional Children*, 77(2), 161-183.

- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness : Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Roberts, J. E., Mirrett, P., & Burchinal, M. (2001). Receptive and expressive communication development of young males with fragile X syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 106(3), 216.
- Rohrbach, L. A., Grana, R., Sussman, S., & Valente, T. W. (2006). Type II Translation : Transporting prevention interventions from research to real-world settings. *Evaluation & the Health Professions*, 29(3), 302-333.
- Rondal, J. A., & Comblain, A. (2001). *Manuel de psychologie des handicaps : sémiologie et principes de remédiation*. Mardaga.
- Rondal, J. A., & Lambert, J. L. (1983). *Le mongolisme*. Mardaga.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138.
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla, D. A. (2015). *Échelles de comportement adaptatif de Vineland-II*. ECPA.
- Stahl, S., & Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum.
- Strømme, P., Bjørnstad, G., & Ramstad, K. (2002). Prevalence estimation of Williams syndrome. *Journal of Child Neurology* 17(4), 269-71.
- 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.
- 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 Borsel, J., Dor, O., & Rondal, J. (2008). Speech fluency in fragile X syndrome. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1), 1-11.
- Vander Woude, J., van Kleeck, A., & Vander Veen, E. (2009). Book sharing and the development of meaning. In P. Rhyner (Ed), *Emergent literacy and language development : Promoting learning in early childhood* (pp. 36-77). Guilford Press.
- Wallentin, M. (2009). Putative sex differences in verbal abilities and language cortex : A critical review. *Brain and Language*, 108(3), 175-183.
- Wechsler, D., & Naglieri, J. A. (2009). *WNV. Échelle non verbale d'intelligence*. 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 langagière et de communication*. ECPA.
- Yoder, P. J., Spruytenburg, H., Edwards, A., & Davies, B. (1995). Effect of verbal routine contexts and expansions on gains in the mean length of utterance in children with developmental delays. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 26*(1), 21-32.
- 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 (dirs.), *On reading books to children : Parents and teachers* (pp. 177-200). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology, 49*(8), 1425-1439.

Liste des annexes

Annexe n°1 : Questionnaire sur le niveau d'étude et la profession des parents

Annexe n°2 : Consentement de participation des parents

Annexe n°3 : Note d'information à destination des parents

Annexe n°4 : Ordres de passation des épreuves au prétest