



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# Effets de la lecture à haute voix par le parent sur le développement du vocabulaire réceptif d'enfants de 3 et 4 ans ayant un retard global du développement

## Auteurs

Josianne Veilleux, doctorante en sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Canada, [josianne.veilleux@uqo.ca](mailto:josianne.veilleux@uqo.ca)

Judith Beaulieu, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada, [judith.beaulieu@uqo.ca](mailto:judith.beaulieu@uqo.ca)

Noémia Ruberto, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada, [noemia.ruberto@uqo.ca](mailto:noemia.ruberto@uqo.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Les effets de l'accompagnement parental en littératie, notamment sur le développement du vocabulaire des enfants de 3 et 4 ans présentant un retard de développement global (RGD), sont peu documentés. Pourtant, il est crucial d'approfondir ces connaissances, car une intervention précoce en littératie permettrait de lutter contre les inégalités (Tazouti et al., 2020), en plus de favoriser la réussite éducative et éventuellement la participation sociale. Cet article vise à décrire les effets de la lecture à haute voix par les parents sur le développement du vocabulaire réceptif de leur enfant ayant un RGD.

Mots-clés : éveil à la littératie; littératie familiale; lecture à haute voix; pratiques; vocabulaire réceptif



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Mise en contexte

Le retard global du développement (RGD) renvoie à un développement significativement plus lent que la moyenne (deux écarts types de la moyenne) dans deux domaines du développement de l'enfant : motricité fine ou globale, langage réceptif et expressif, cognition, compétences sociales et personnelles ainsi qu'activité de la vie quotidienne (American Psychological Association [APA], 2013). Ce diagnostic mène souvent à d'autres troubles qui touchent fréquemment les connaissances liées au vocabulaire réceptif, lequel est une partie intégrante des compétences en littératie (oral, lecture et écriture) (APA, 2013). Il importe donc de soutenir l'éveil à la littératie de ces enfants tôt dans leur développement, en particulier au sein de leurs familles puisque ces dernières représentent un environnement éducatif de premier plan, avec des habitudes de littératie variées pour favoriser leur participation sociale future une fois devenus adultes (Myre-Bisaillon et al., 2014). De plus, la collaboration avec ces familles est cruciale, puisqu'elle favorise leur implication et l'assimilation des savoirs, ce qui permet, à terme de soutenir le développement des enfants (Dubé, 2019). Néanmoins, plusieurs études montrent que les parents d'enfants ayant un RGD ont besoin d'être appuyés dans leurs pratiques parentales pour soutenir à leur tour l'éveil à la littératie de leurs enfants, notamment le développement du vocabulaire réceptif (Rivard et al., 2018; Thériault et Lavoie, 2004). En effet, plusieurs de ces parents croient peu au potentiel de développement des compétences en littératie de leurs enfants ayant un RGD, ce qui les pousse à accorder une place moins grande à l'oral, à la lecture et à l'écriture au sein de leurs activités quotidiennes, de manière informelle et non structurée, et ce, contrairement aux familles d'enfants n'ayant pas de RGD (Light et Smith, 1993). Or, l'exposition à la littératie, par exemple lors de la lecture à haute voix, est un grand prédicteur de la réussite future en lecture et en écriture (Myre-Bisaillon et al., 2014 ; Sénéchal, 2008). On sait que les enfants qui sont exposés à des textes tôt dans leur vie, au préscolaire et dans leur famille, acquièrent souvent les bases de la littératie avant leur entrée formelle à l'école (Lachapelle, 2024). En fait, il existerait une corrélation entre la quantité de livres à la maison et les compétences langagières des enfants (Desrosiers et Ducharme, 2006). De plus, certaines études ont montré les effets positifs de la lecture à haute voix de livres par les parents sur l'éveil à la littératie des enfants du préscolaire, notamment sur le développement du vocabulaire réceptif oral des enfants (Sénéchal, 2008; Provencher, 2014). Un vocabulaire réceptif développé chez l'enfant se traduit par une meilleure aptitude à établir des liens entre un terme spécifique et une notion immatérielle comme les émotions.

En ce qui concerne la lecture à haute voix par le parent, Flack et al. (2018) pointent que, lors de celle-ci, l'adulte peut expliciter le sens de mots nouveaux contenus dans les livres à l'enfant. En cohérence, la métasynthèse de Sénéchal (2006), ayant pour objectif de décrire les effets des interventions familiales en lien avec la littératie, encourage la poursuite de la recherche sur le sujet, car il y aurait un nombre limité d'études portant particulièrement sur la lecture à haute voix. De plus, favoriser l'acquisition



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

précoce d'un vaste vocabulaire contribue grandement à la réussite future en lecture (Sénéchal, 2008). Or, comme le RGD peut influencer sur les connaissances liées au vocabulaire (Julien-Gauthier, 2009) et que les parents d'enfants ayant un RGD auraient besoin de soutien pour l'accompagnement du développement des compétences de leurs enfants en littératie (Rivard et al., 2018; Thériault et Lavoie, 2004), il importe de déterminer si la lecture à haute voix par le parent peut soutenir le développement du vocabulaire réceptif chez les enfants ayant un RGD. Dans la foulée, le présent article vise à répondre à la question spécifique de recherche : **est-ce que la lecture à haute voix par le parent permet de développer les connaissances de son enfant ayant un RGD en lien avec le vocabulaire?**

### *Vocabulaire réceptif*

Le vocabulaire correspond à l'ensemble de mots compris (vocabulaire réceptif) et utilisés (vocabulaire expressif). Le vocabulaire réceptif est habituellement plus large que le vocabulaire expressif, puisqu'il peut inclure des mots auxquels nous attribuons un certain sens (Lehr et al., 2004). Plus précisément, le vocabulaire réceptif réfère à la capacité de reconnaître le sens d'un mot, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (Gosselin-Lavoie, 2016; Lessard, 2017). Une étude menée auprès de 210 enfants suggère aussi que le vocabulaire réceptif jouerait un rôle dans la reconnaissance des émotions (Beck et al., 2012). Il paraît donc important de développer le vocabulaire réceptif des enfants ayant un RGD puisqu'on sait qu'ils peuvent avoir de la difficulté à reconnaître les émotions, ce qui peut nuire aux interactions avec les pairs de leur âge et avoir un impact sur leur intégration (Pochon et al., 2006). En plus de permettre la reconnaissance du sens d'un mot et la reconnaissance des émotions, le vocabulaire réceptif joue un rôle crucial dans l'éveil à la littératie de l'enfant (Storch et Whitehurst, 2002). En effet, il permet à l'enfant d'attribuer un sens à un mot même s'il n'en connaît pas la signification complète (Gosselin-Lavoie, 2016). C'est lorsque l'enfant parvient à cette compréhension que l'on peut considérer que le mot est intégré à son répertoire de vocabulaire réceptif (Gosselin-Lavoie, 2016). Ainsi, le vocabulaire réceptif sert de socle au développement du vocabulaire expressif, puisque les mots sont habituellement compris avant d'être utilisés.

Le lien entre l'acquisition du vocabulaire réceptif et le développement des compétences en lecture et en écriture ne semble plus devoir être établi (Biemiller, 2007; Écalle et al., 2022; Storch et Whitehurst, 2002; Talli, 2022). En fait, la richesse du vocabulaire réceptif à l'entrée à l'école est un excellent prédicteur des futures compétences en lecture de l'enfant (Écalle et al., 2022; Storch et Whitehurst, 2002). On sait aussi que les enfants à qui on lit à haute voix des livres au préscolaire ont moins de retard sur le plan du vocabulaire que les enfants à qui on ne fait pas la lecture de livres (Davialt, 2011). Selon Sénéchal et Cornell (1993), une seule séance de lecture d'un livre effectuée par l'adulte à des enfants d'âge préscolaire (4



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et 5 ans) permettrait d'augmenter le vocabulaire réceptif. De son côté, la méta-analyse de Mol et al. (2008) indique que la lecture à haute voix favorise le développement du vocabulaire (réceptif et expressif) chez les enfants âgés de deux à cinq ans. En contexte plurilingue, il a été montré que la lecture à haute voix répétée (histoire lue à trois reprises) améliore le vocabulaire réceptif (et expressif) (Collins, 2004). L'étude de Gagnon (2019) auprès d'élèves allophones va dans le même sens. De plus, la lecture à haute voix semble entraîner un rapport positif à l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire et à la lecture (Gagnon, 2019). Toutefois, ces études n'ont pas été menées auprès d'enfants ayant un RGD.

### *Lecture à haute voix*

La lecture dialogique ou lecture interactive correspond à une lecture à haute voix par l'adulte durant laquelle le lecteur ou la lectrice encourage l'enfant à poser des questions, à répondre à d'autres et à communiquer autour du livre (Sénéchal, 2000). D'autres auteurs utilisent simplement le terme lecture à haute voix par l'adulte (Morin et al., 2007; Thériault, 2000). La lecture à haute voix par l'adulte est le terme privilégié dans le cadre de la présente étude. Ainsi, le parent et la personne enseignante utilisent le livre pour modéliser ce qu'est une lecture, enrichissent le vocabulaire de l'enfant et le soutiennent dans ses premières compétences en littératie. Hargrave et Sénéchal (2000) ont mené une étude auprès de 36 enfants du préscolaire. Un premier groupe formé d'éducateurs, d'éducatrices et de parents recevait une formation sur la lecture dialogique. La formation leur modélisait comment présenter le livre à l'enfant, solliciter ses questionnements et l'encourager. L'autre groupe lisait des livres sans structure d'interaction. À l'aide d'une méthodologie prétest/posttest, le vocabulaire réceptif a été évalué grâce à la trousse Peabody (PPVT-R; Dunn et Dunn, 1981). Un test maison bâti avec des illustrations provenant des livres sélectionnés par le projet de recherche a également été utilisé. L'équipe de recherche a donc remis des livres aux éducateurs et éducatrices et leur a demandé de lire les livres aux enfants pendant 4 semaines. Dans les deux groupes, les enfants ont amélioré leurs connaissances liées au vocabulaire, mais dans le groupe de lecture dialoguée, les progrès étaient plus grands pour l'apprentissage du vocabulaire. Les résultats de cette étude sont intéressants, mais ne prennent pas en compte les enfants ayant un RGD.

Spécifiquement auprès des enfants ayant un RGD, l'éveil à la littératie s'appuie sur la sensibilité et sur la capacité à susciter l'interaction de l'enfant avec ses proches (Brown et Conroy, 1997; Van der Schuit et al., 2010). Notamment, Julien-Gauthier (2007) pointe les stratégies à partir desquelles l'enfant peut réagir sur un point commun avec l'adulte. Des chercheurs américains mettent en œuvre la lecture dialoguée pour soutenir le développement de l'éveil à la littératie chez les enfants ayant un RGD depuis quelques années (p. ex. Shurr et Kromer, 2018; Direuf et al., 2020). Ces études visent à évaluer les effets de pratiques variées,



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sollicitant toutes des interactions lors de la lecture par l'adulte, à la manière de la lecture dialoguée, sur le développement des compétences en littératie : ajout de matériel concret (p. ex. peluche), présence d'organisateur graphiques pour résumer un livre (Wood et al., 2015), utilisation de textes adaptés (Dieruf et al., 2020) ou de diagrammes de Venn pour schématiser un livre (Courtade et al., 2013), questionnement sur un texte avec choix de réponses imagées ou écrites (Hudson et Browder, 2014), ou séquence complète d'enseignement avec la littérature jeunesse (Browder et al., 2012; Courtade et al., 2013).

Ainsi, Courtade et al. (2013) proposent une démarche pour la lecture à haute voix spécifiquement auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle, dont tous ont un RGD, dans une visée d'éveil à la littératie : 1) activer les connaissances antérieures; 2) lire le titre; 3) lire le nom de l'auteur; 4) poser une question de prédiction de l'histoire; 5) modeler l'ouverture du livre; 6) pointer les mots pendant la lecture; 7) identifier les nouveaux mots de vocabulaire et en faire un enseignement formel; 8) inviter les enfants à inférer la ligne qui se répète dans l'histoire (à en créer une au besoin); 9) tourner la page et 10) poser des questions de compréhension (p.ex. « que fait le crocodile? »). Cette approche avec la littérature jeunesse permet de rappeler les situations quotidiennes, de raviver les connaissances antérieures liées au livre (p. ex. atelier sur le vocabulaire), de sensibiliser aux mots qui structurent la langue (p. ex. identifier le titre, décortiquer des mots du titre en syllabes), de faire des prédictions (p. ex. faire des inférences), de lire en arrêtant fréquemment pour laisser place aux interrogations des enfants (p. ex. valoriser la curiosité, le questionnement, modeler des questions sur le texte pour clarifier le vocabulaire, formuler des questions d'inférences) et de proposer des activités de réinvestissement (p. ex. s'approprier le vocabulaire et l'utiliser dans divers contextes, être en contact avec les mots écrits dans l'environnement). La présente recherche a permis d'accompagner des parents d'enfants ayant un RGD dans la mise en œuvre de la démarche déployée par Courtade et al. (2013). Cette recherche a pour objectif spécifique de décrire les effets d'un accompagnement parental ayant pour objet la lecture à haute voix à leur enfant sur les compétences en littératie de leurs enfants ayant un RGD et plus précisément sur leurs connaissances en lien avec le vocabulaire réceptif.

### Déroulement

Afin de répondre à l'objectif de la recherche, des entrevues semi-dirigées et une méthodologie de type prétest/posttest sont proposées dans une approche mixte (quantitative et qualitative). La recherche collaborative a permis de planifier et d'expérimenter un dispositif individualisé de soutien-accompagnement aux familles, pour soutenir les parents et pour développer l'éveil à la littératie d'enfants de trois et quatre ans ayant un RGD en s'imbriquant dans les pratiques des familles. Ainsi, nous avons accompagné, durant dix semaines, cinq familles vivant avec un enfant ayant un RGD. Les cinq enfants sont inscrits au service de soutien à



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'enfance d'un Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS). Le tableau 1 présente les familles, l'âge des enfants, le diagnostic associé et le score au prétest à l'échelle du vocabulaire en images du Peabody (EVIP).

**Tableau 1**  
**Âge des enfants**

Familles	Âge de l'enfant	Diagnostic	Score au prétest à l'EVIP	Catégories descriptives à l'EVIP (au prétest)
Famille 1	4 ans	RGD	76	Médiocres
Famille 2	3 ans	RGD	68	Faibles
Famille 3	4 ans	RGD	Aucun score	-
Famille 4	4 ans	RGD	62	Faibles
Famille 5	4 ans	RGD	70	Médiocres

### *Conception des activités d'apprentissage avec la littérature jeunesse*

L'équipe de chercheuses a sélectionné 12 livres de littérature jeunesse selon les critères de sélection d'ouvrage pour les apprenants ayant une déficience intellectuelle (ayant tous un RDG) proposés par Beaulieu et Moreau (2018), soit les suivants : image en soutien au texte, mots familiers pour les enfants, structures de phrases simples, séquence temporelle respectée (début, milieu, fin) et une présentation épurée. Tous les livres avaient pour thèmes les émotions et leur discrimination. Ce thème a été choisi par l'équipe d'intervenants du CISSS. Il s'agit d'un thème prioritaire pour sa clientèle. Les chercheuses ont ensuite construit une séquence de trois ateliers, composés chaque semaine autour d'un même livre, sur une durée de dix semaines (février à avril 2023). Les activités ont été bâties sur la séquence de Courtade et al. (2013) exposée en cadre conceptuel.

### *Collecte de données*

Cinq parents ont pris part à une formation en lien avec l'utilisation de la littérature jeunesse pour soutenir l'éveil à la littératie de leur enfant. Il s'agit d'une formation de deux heures vulgarisant les principes de la lecture dialoguée (Courtade et al., 2013) et offrant une modélisation sur la façon d'utiliser les livres de littérature jeunesse avec leur enfant. Ensuite, les cinq parents ont été invités à mettre en œuvre les ateliers conçus par l'équipe de chercheuses en utilisant les principes de Courtade et al. (2013). Ainsi, chacun des parents devait lire avec son enfant, chaque semaine, un livre de littérature jeunesse et réaliser les trois ateliers en lien avec ce livre.

Au cours, des dix semaines, l'équipe de recherche a aussi procédé à des entretiens semi-dirigés. Ceux-ci avaient pour buts de soutenir les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

parents dans la mise en œuvre de la lecture dialoguée et d'obtenir leur collaboration afin de pouvoir ajuster le dispositif à leur réalité familiale. Hebdomadairement, un membre de l'équipe de recherche communiquait avec les familles afin d'échanger sur leur expérience. Lors de ces échanges, des questions comme « est-ce que les ateliers étaient adaptés à votre enfant? », « pourquoi? » et « comment pourrait-on les rendre plus adaptés ? » ont été posées.

### *Description du dispositif individualisé de soutien- accompagnement aux familles*

Afin de permettre aux parents de faire la lecture à haute voix, un dispositif individualisé de soutien-accompagnement était remis aux parents après la formation. Le dispositif, présenté sous la forme d'une boîte, contenait 12 livres de littérature jeunesse (tableau 2) parmi lesquels le parent et son enfant devait choisir dix livres qui lui conviendraient.

**Tableau 2**  
**Titres des livres remis aux familles**

	<b>Titres des livres</b>	<b>Références complètes</b>
	1 Croc colère	ISBN : 9782211315494 (2211315496) Auteur : Lucie Phan Éditeur : École des loisirs Collection : Loulou & Cie
	2 La doudou et les émotions	ISBN : 9782897143992 (2897143991) Auteur : Claudia Larochelle   Maira Chiodi Éditeur : Éditions de la bagnole Collection : La doudou tout carton
	3 Les bulles	ISBN : 9781443192675 (1443192678) Auteur : Ben Clanton Éditeur Scholastic Canada Collection : Les mini-aventures de Narval et Gelato
	4 Sur le dos de Baba	ISBN : 9782925081067 (2925081061) Auteur : Marianne Dubuc Éditeur : Éditions Album Collection : album
	5 Ma rivière	ISBN : 9782203229433 (2203229438) Auteur : Marianne Dubuc Éditeur : Casterman Collection : Petites cachettes





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	Ouvre-moi ta porte	ISBN : 9782211317559 (2211317553) Auteur : Michäel Escoffier   Matthieu Maudet Éditeur : École des loisirs Collection : Loulou & Cie
	Au suivant !	ISBN : 9782352414711 (2352414717) Auteur : Anne Derenne Éditeur : Frimousse
	Oups !	ISBN : 9782897743017 (2897743018) Auteur : Julie Massy   Pascale Bonenfant Éditeur : Courte échelle
	Maurice la saucisse est en formes	ISBN : 9782897144234 (2897144238) Auteur : Camille Pomerlo Éditeur : Éditions de la baignole Collection : Tout carton
	J'ai envie	ISBN : 9782080235947 (208023594X) Auteur : Michäel Escoffier   Karine Bélanger Éditeur : Père castor-Flammarion Collection : albums cartonnés
	Péter de rire	ISBN : 9782352414599 (2352414598) Auteur : Justine Duhé Éditeur : Frimousse
	Comme toi !	ISBN : 9780545981835 (0545981832) Auteur : Geneviève Coté Éditeur : Scholastic Canada

Chacun des 12 livres était assorti d'un porte-clés et d'une feuille d'instruction (illustration 1) afin de soutenir le parent dans le déroulement des trois ateliers de lecture.

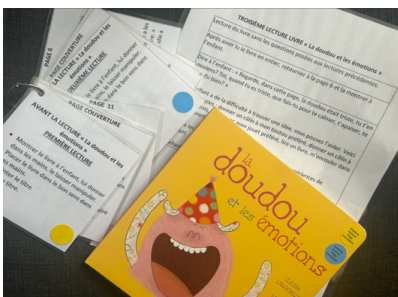


Illustration 1. Trousse pour une lecture



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Lors de la lecture du livre, le porte-clés qui proposait deux séries de questions était utilisé lors des deux premiers ateliers. La première série de questions était identifiée par une pastille jaune tandis que les questions à poser lors du deuxième atelier de lecture étaient identifiées par une pastille bleue (illustration 2).



**Illustration 2. Exemple de pastille**

Ainsi, en utilisant le porte-clés, le parent devait, avant la lecture, montrer le livre à l'enfant et le lui donner pour qu'il puisse le manipuler. Durant cette exploration, il était attendu du parent que celui-ci place le livre dans le bon sens dans les mains de l'enfant et qu'il en pointe le titre en le lisant.

Ensuite, lors de la lecture, il était demandé au parent de suivre le texte avec son doigt (ou de prendre le doigt de l'enfant pour le faire suivre) et de questionner son enfant (p. ex. que font le lapin et le cochon?). Les questions étaient souvent en lien avec les mots nouveaux présents dans les livres. Advenant le cas où l'enfant ne parvenait pas à répondre adéquatement à la question, les consignes du porte-clés proposaient au parent de guider l'enfant vers la bonne réponse (p. ex., en lui montrant une image ou en attirant l'attention de l'enfant sur certains détails qui pourraient lui permettre de répondre). Il était aussi attendu du parent qu'il engage son enfant dans la lecture en lui demandant par exemple de tourner la page au moment opportun. À la fin des deux premiers ateliers, une question d'appréciation était posée à l'enfant (p. ex. as-tu aimé le livre ?).

Pour le troisième atelier, le porte-clés était laissé de côté et la lecture du livre s'effectuait sans les questions posées lors des lectures précédentes. Une fois la troisième lecture terminée, le parent pouvait se référer à la feuille d'instruction pour faire vivre les activités proposées à son enfant. Ces activités prenaient en compte le vocabulaire de mots nouveaux vus par les enfants au sein des livres. Les activités du troisième atelier variaient d'un livre à l'autre (p. ex. : l'enfant devait dessiner la personne à qui il aimerait ressembler, la mimer ou la nommer; l'enfant devait relier Maurice à sa niche; l'enfant devait dessiner où la mouche irait le lendemain; etc.).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Avant et après les dix semaines de lecture par les parents, les compétences en vocabulaire réceptif ont été évaluées à l'aide d'un outil standardisé: la trousse Peabody (PPVT-R; Dunn et Dunn, 1981). Ce choix repose sur le fait que cette trousse est notamment recommandée pour l'évaluation du langage d'enfants ayant un RGD en raison de sa spécificité non verbale et de la simplicité des mots de vocabulaire présentés (Trelleit et al., 2014). Lors de l'évaluation, l'enfant devait trouver l'image correspondant à un mot lu oralement sur un cadran de quatre images. De plus, reprenant le même modèle que la trousse Peabody, un outil maison a été conçu. L'outil récupérait les concepts présents dans les livres, afin d'évaluer, avant et après les dix semaines, la connaissance des mots de vocabulaire présents dans les livres. Les chercheuses ont donc sélectionné pour chacun des livres cinq mots qui étaient centraux dans l'histoire. Ainsi, sur un cadran de quatre images, les enfants devaient pointer l'illustration se rapportant au mot nommé par l'auxiliaire de recherche.

### **Apports et prospectives**

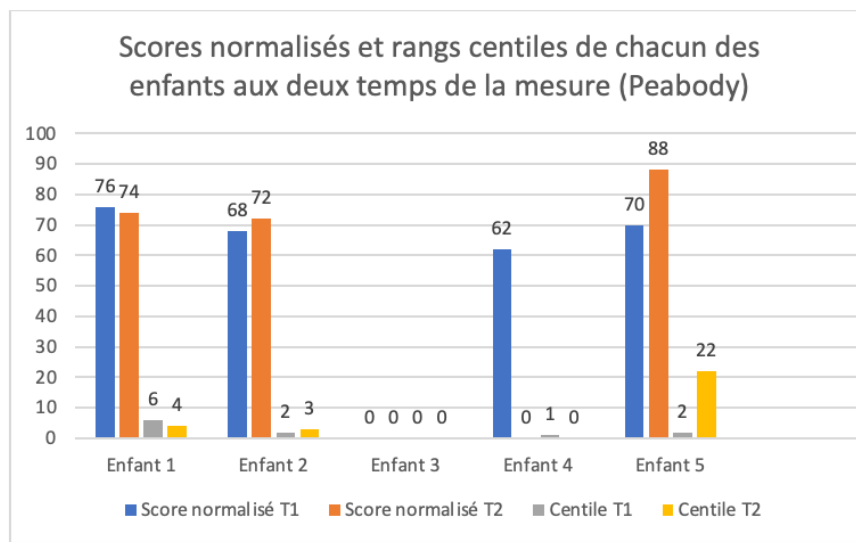
Une analyse qualitative des données a permis de décrire les effets de l'accompagnement parental sur le développement du vocabulaire des enfants. En outre, lors des évaluations avant et après les dix semaines, un livre a été lu par un évaluateur reprenant la séquence de Courtade. Lors de cette lecture, les enfants ont été invités à répondre à des questions sur l'acquisition d'un vocabulaire réceptif/expressif riche. Les résultats portant sur le développement du vocabulaire (Peabody et les mots du texte) seront d'abord présentés.

#### *Développement du vocabulaire (Peabody)*

La figure 1 permet de brosser un portrait des compétences en vocabulaire réceptif à la suite de la passation de la trousse d'évaluation Peabody au temps 1 et au temps 2.



**Figure 1**  
**Scores normalisés et rangs centiles de chacun des enfants**



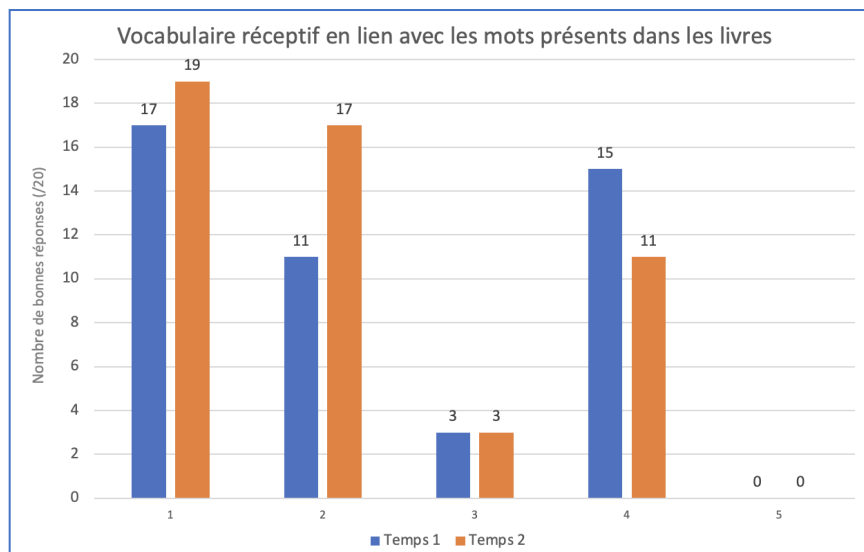
Il est possible d'observer chez l'enfant 1 une légère diminution de son score normalisé sur le plan du vocabulaire, ce qui entraîne une baisse de son rang centile. À l'inverse, on remarque une augmentation de ce score chez l'enfant 2 et 5, qui passent de la catégorie descriptive « faible » à « médiocre » dans l'EVIP. Cette hausse est d'ailleurs beaucoup plus marquée chez l'enfant 5 dont le rang centile a augmenté de 20, le situant maintenant dans la catégorie descriptive « moyens-bas » à l'EVIP. Pour ce qui est de l'enfant 4, les chercheuses ont seulement été en mesure de collecter des données permettant d'établir son score et son rang centile lors du temps 1. Il n'est donc pas possible de commenter l'évolution du score de cet enfant à ce test standardisé entre les temps 1 et 2. Cette même évolution ne peut d'ailleurs pas non plus être quantifiée pour l'enfant 3, considérant l'absence de résultat au test Peabody pour les deux temps.

#### *Développement du vocabulaire (mots du texte)*

Les résultats obtenus (sur 20) grâce à l'outil maison portant sur les mots de vocabulaire présents dans les livres ont permis de réaliser la figure 2.



**Figure 2**  
**Vocabulaire réceptif en lien avec les mots présents dans les livres**



L'analyse de ces données permet de comparer les scores de chacun des enfants lors du temps 1 et du temps 2. Ces scores représentent le nombre de bonnes réponses obtenues aux tests du temps 1 et du temps 2. De ce fait, on remarque une augmentation du score entre le temps 1 et le temps 2 chez les enfants 1 et 2. Cela laisse présager une amélioration sur le plan du vocabulaire réceptif présent dans les livres lus dans le cadre de cette étude. À l'inverse, l'enfant 4 a obtenu moins de bonnes réponses lors du temps 2, diminuant de 4 points son score obtenu lors du premier test. L'enfant 3, quant à lui, est demeuré stable dans ses résultats pour les temps 1 et 2, obtenant pour chacun d'eux un score de 3/20. Enfin, aucun résultat n'a été recueilli pour l'enfant 5 à l'aide de l'outil maison, puisqu'il a refusé de participer à ce test, ce qui ne permet pas d'effectuer la comparaison entre les temps 1 et 2 pour cet enfant.

#### *Développement du vocabulaire perçu par le parent*

Lors des dix semaines de l'étude, les chercheuses ont communiqué avec les parents afin de savoir comment se déroulaient les ateliers de littérature jeunesse à la maison. D'une semaine à l'autre, la plupart des parents ont mentionné observer des changements en ce qui concerne le vocabulaire réceptif connu de leur enfant. Certains ont constaté que leur enfant comprenait de nouveaux mots (P2 et P3). L'analyse des entretiens permet de relever que l'enfant 2 semble comprendre de nouveaux mots à la suite de la lecture à haute voix. En effet, lors du troisième entretien, le parent 2 soulève que son enfant semble généralement bien comprendre l'histoire racontée. Plus précisément, le parent 2 mentionne que lorsqu'il pose des questions à son enfant, celui-ci



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

est « capable quand même de répondre et de reconnaître les animaux » (P2, ent. 3), bien que ses réponses ne soient pas toujours adéquates. Un constat similaire semble émerger des propos du parent 3 lors du quatrième entretien : « j'ai quand même l'impression [...] qu'il a compris quelque chose c'est un peu ça » (P3, ent. 4). D'autres évoquent une amélioration du vocabulaire de leur enfant, comme l'ajout d'adjectifs ou la formulation de petites phrases pour exprimer des besoins, ce qui améliore leur conversation (parents 1, 4 et 5). Toutefois, un parent mentionne, en début de recherche, ne pas avoir obtenu de résultats encourageants et souligne même avoir voulu arrêter parce que « ça ne servait à rien » (P3, ent. 3). Or, au fil des rencontres, l'assistante de recherche et le parent co-construisent une façon d'utiliser la méthode de communication habituelle de l'enfant (les mains animées) lors de la lecture à haute voix par l'adulte. La lecture à haute voix devient alors une occasion pour le parent de mettre l'enfant en contact avec de nouveaux signes gestuels associés à du nouveau vocabulaire réceptif, contribuant ainsi à développer le bagage de mots connus par l'enfant.

Rappelons que le vocabulaire réceptif est à la base du développement du vocabulaire expressif et que la lecture à haute voix par l'adulte permet d'enrichir le vocabulaire de l'enfant. À ce sujet, au fil des semaines, certains parents ont noté que leur enfant semblait raconter des histoires plus longues et claires, et qu'il comprenait mieux les consignes dictées par l'adulte. Questionné à savoir s'il remarquait que les ateliers avaient un impact sur le développement du vocabulaire de son enfant ou sur ses compétences, le parent 1 rapporte « ben oui, là, elle fait plus d'associations, son vocabulaire, il est plus clair, c'est beaucoup mieux. Là, je trouve que cette semaine, ça encore évolué » (P1, ent. 5).

En ce qui concerne le parent 4 (entretien 2), il mentionne que « c'est sûr qu'elle parle plus ces temps-ci » (P4, ent. 2). Néanmoins, ce parent ne semble pas persuadé que la lecture à haute voix y est pour quelque chose puisqu'il ajoute « j'aurais de la misère à dire que c'est à cause de la lecture » (P4, ent. 2). De son côté, lors du troisième entretien, le parent 5 souligne que son enfant comprend de nouveaux mots tous les jours et qu'il essaie de les réinvestir. Ce parent apporte en exemple qu'en arrivant à la maison, son enfant dit « c'est **inacceptable** papa », et que lors du souper, l'enfant s'exprime de nouveau : « c'est très **délicieux**, maman » (P5, ent. 3). Cela montre que l'enfant a compris des mots dans son environnement et qu'il tente de les réinvestir.

### *Conversation*

L'analyse abductive des verbatims a permis de faire émerger le thème des habiletés conversationnelles.

Pour trois parents (1, 2 et 4), une amélioration de la communication semble perceptible : les enfants comprennent mieux le discours des adultes. À cet effet, le parent 1, lors du quatrième entretien, mentionne ceci : « mais cette semaine, moi, je trouve qu'elle parle encore plus [...] elle



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

rajoute deux mots maintenant » (P1, ent. 4). À titre d'exemple, ce parent mentionne que lorsqu'ils ont pointé une assiette, leur enfant a dit : « je veux l'assiette bleue » (P1, ent. 4). De son côté, le parent 2 relève aussi une amélioration : « il fait des petites phrases-là [...] tranquillement pas vite, il avance » (P2, ent. 5). Bien que cette amélioration de la compétence à communiquer ne semble pas aussi marquée pour le parent 4, celui-ci signale tout de même que le vocabulaire compris par son enfant « s'étend tranquillement » (P4, ent. 4). De plus, ce parent mentionne avoir remarqué chez le frère qui observe l'atelier « le développement de son parler » (P4, ent. 4), ce qui laisse ainsi sous-entendre que l'atelier aurait aussi un effet possible sur la fratrie, permettant aux enfants d'une même famille de mieux se comprendre.

En résumé, les parents (1, 2, 4 et 5) remarquent que le vocabulaire compris s'est développé depuis le début des ateliers, mais ils ne sont pas tous convaincus que la lecture à haute voix y soit pour quelque chose. En ce qui concerne le parent 3, sans remarquer une augmentation du vocabulaire réceptif connu, il constate à la fin de la dixième semaine que son enfant s'engage maintenant davantage dans les activités de lecture et qu'il les comprend mieux, ce qui pour le parent est un gain en soi.

### Discussion

Les effets de la lecture à haute voix pour soutenir le développement du vocabulaire des enfants avec ou sans RGD ne sont plus à prouver (Sénéchal, 2008; Provencher, 2013). Toutefois, les effets d'un accompagnement parental pour soutenir le développement du vocabulaire réceptif d'enfants ayant un RGD avec la littérature jeunesse sont moins décrits dans la littérature. Des études auprès d'enfants n'ayant pas de RGD montrent des effets sur l'acquisition du vocabulaire lors d'une lecture à haute voix par l'adulte (Gagnon, 2019; Mol et al., 2008; Sénéchal et Cornell, 1993). Les résultats sont quelque peu différents pour les enfants de notre échantillon. En effet, la trousse Peabody n'a pas permis de voir une amélioration significative du vocabulaire pour ces enfants. Se déroulant sur seulement dix semaines, le projet n'a pas permis aux enfants de notre échantillon de faire beaucoup d'apprentissages puisque leur développement est plus lent que la moyenne. Ils ont donc besoin de plus de temps pour effectuer ces apprentissages. Il importe donc de reproduire cette étude sur plus de dix semaines, afin de voir les effets à plus long terme de la lecture par l'adulte.

De plus, en ce qui concerne les habiletés conversationnelles et le vocabulaire expressif, certains parents ont observé des changements auprès de leur enfant sans toutefois les relier à la lecture à haute voix. Pourtant, leurs observations coïncident avec les conclusions de certaines études (p. ex. Sénéchal, 2008) qui mentionnent que la lecture à haute voix répétitive ainsi que la participation de l'enfant dans la lecture sont des stratégies efficaces pour promouvoir le développement de son vocabulaire.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Limites de l'étude et conclusion

Le but de cette étude n'était pas d'arriver à une généralisation, mais plutôt de décrire les effets d'un accompagnement parental ayant pour objet la lecture à haute voix sur les compétences en littératie d'enfants ayant un RGD, et plus précisément sur leurs connaissances en lien avec le vocabulaire réceptif. De fait, il apparaît que la recherche a permis d'atteindre l'objectif annoncé, bien que certaines limites relatives à notre recherche doivent être soulevées.

Une première limite provient de la difficulté à évaluer des enfants de 3 et 4 ans ayant un RGD. En effet, il n'a pas toujours été évident d'obtenir leur participation (p. ex. pour l'enfant 5 lors de l'utilisation de l'outil maison), si bien qu'il peut être difficile de savoir si une mauvaise réponse aux tests, Peabody ou maison, provient d'une méconnaissance ou d'un manque d'intérêt. Ainsi, les résultats à ces tests pourraient ne pas refléter le réel potentiel de certains enfants.

De surcroît, une limite concerne la taille de l'échantillon qui, bien que suffisante, est petite. En effet, il a été ardu de recruter des familles avec un enfant ayant un RGD, puisque l'implication était exigeante en temps pour les parents. Il serait pertinent de refaire cette étude auprès d'un échantillon plus grand. En fait, un échantillon plus grand permettrait possiblement de peaufiner la structure d'accompagnement, puisque l'accompagnement devrait s'adapter à une plus grande variabilité de famille.

En conclusion, rappelons que le but de cette étude était de savoir si la lecture à haute voix par le parent d'un enfant ayant un RGD augmentait les connaissances de celui-ci en lien avec le vocabulaire réceptif. À cet effet, bien que les effets soient modestes sur le développement du vocabulaire réceptif, les résultats de la présente étude semblent vouloir montrer que la lecture à haute voix par le parent à son enfant ayant un RGD aurait un impact positif (p. ex. sur les habiletés conversationnelles) et encouragerait possiblement le développement du vocabulaire. Toutefois, pour développer les compétences en littératie de leur enfant, les parents d'enfants ayant un RGD ont souvent besoin d'accompagnement (Rivard et al., 2018).

### Références

- American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). Washington, DC: American psychiatric association.
- Beaulieu, J. et 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.





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M. et Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(3), 503.  
<https://doi.org/10.1037/a0026320>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Biemiller, A. (2007). The influence of vocabulary on reading acquisition. *Encyclopedia of language and literacy development*, 110.
- Browder, D., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. et Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(4), 237-246.  
<https://doi.org/10.1177/0741932510387305>
- Brown, W. H. et Conroy, M. A. (1997). *Including and supporting preschool children with developmental delays in early childhood programs*. Southern Early Childhood Association
- Collins, M. F. (2005). ESL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 406-408.
- Courtade, G. R., Lingo, A. S., Karp, K. S. et Whitney, T. (2013). Shared story reading: Teaching mathematics to students with moderate and severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 45(3), 34-44.  
<https://doi.org/10.1177/004005991304500304>
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J. et Stoolmiller, M. (2014). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. Dans *Reading* (p. 145-162). Routledge. [https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_3)
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). Commencer l'école du bon pied. *Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, 1.
- Dieruf, K. B., Ault, M. J. et Spriggs, A. D. (2020). Teaching students with moderate and severe intellectual disability to compare characters in adapted text. *The Journal of Special Education*, 54(2), 80-89. <https://doi.org/10.1177/0022466919869978>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Dubé, A. C. (2019). Développer, expérimenter et évaluer un guide visant à mobiliser, accompagner et instrumenter les pratiques inclusives pour tous les enfants en services de garde éducatifs à l'enfance dans les domaines de la motricité, de la littératie et du développement social [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Dunn, L. M. et Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised: Manual for forms L and M*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Ecalte, J., Dujardin, É., Labat, H., Thierry, X. et Magnan, A. (2022). Prédicteurs de réussite en lecture dans l'Étude longitudinale française depuis l'enfance (ELFE) 1. *Enfance*, (2), 195-216.
- Eryasa, J. (2013). Relations entre le langage des enfants de quatre ans et la qualité éducative des centres de la petite enfance [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5763>
- Flack, Z. M., Field, A. P. et Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental psychology*, 54(7), 1334. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Gagnon, C. (2019). L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire : une comparaison de deux approches de lecture interactive [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/22833>
- Godin, M.P et Chapleau, N. (2016). La lecture interactive : une intervention novatrice pour enseigner Le vocabulaire. *Revue Vivre le primaire*. 29(1), 20-21
- Godin, M. P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34-59. <https://doi.org/10.20360/G2DK5Z>
- Gosselin-Lavoie, C. (2016). Lecture de livres bilingues par six duos parent-enfant allophones du préscolaire : description des lectures et des interactions et relations avec l'acquisition du vocabulaire [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://doi.org/1866/16439>
- Hargrave, A. C. et 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*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*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)

Hudson, M. E. et Browder, D. M. (2014). Improving listening comprehension responses for students with moderate intellectual disability during literacy class. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 11-29. <https://doi.org/10.1177/15407969145346>

Julien-Gauthier, F. (2007). Pratiques éducatives auprès des enfants qui présentent un retard global de développement dans les milieux de garde québécois : Educational practices for children with developmental disabilities in Quebec's childcare centers. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 18, 5-14.

Julien-Gauthier, F. (2009). Aider l'enfant qui présente un retard global de développement à communiquer: Helping children with developmental delays to improve their communication skills. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 90-105.

Lachapelle, J. (2024). Analyse des relations entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage de l'émergence de l'écrit [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].

Lehr, F., Osborn, J., et Hiebert, E. (2004). Research-based practices in early reading series: a focus on vocabulary. Regional Educational Laboratory, Pacific Resources for Education and Learning.

Lessard, I. (2017). *Enseignement du vocabulaire : étude de cas des pratiques d'une enseignante en classe de langage de niveau primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/4375/>

Light, J. et Smith, A. K. (1993). Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 9(1), 10-25. <https://doi.org/10.1080/07434619312331276371>

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T. et Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>

Morin, M. F., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? *Québec français*, (145), 69-70. <https://id.erudit.org/iderudit/47314ac>

Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés:



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66-95.  
<https://doi.org/10.7202/1030888ar>
- Pochon, R., Brun, P. et Mellier, D. (2006). Développement de la reconnaissance des émotions chez l'enfant avec trisomie 21. *Psychologie française*, 51(4), 381-390.
- Provencher, J. (2014). Les stratégies de compréhension lors de lectures à voix haute: accompagnement parental auprès d'enfants de cinq ans [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.  
<https://doi.org/1866/10923>
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche. Document téléaccessible à l'URL [https://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/152789.pdf](https://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/152789.pdf)
- Rivard, M., Morin, M., Morin, D., Bolduc, M. et Mercier, C. (2018). Évaluation de l'implantation de la validité sociale d'un modèle de centre d'évaluation diagnostique en trouble du spectre de l'autisme, déficience intellectuelle et retards de développement. M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales*, 19-45.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 53(2), 169-186.  
<https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3175>
- Sénéchal, M. (2006). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading. From kindergarten to grade 3. A meta-analytic review. *National Institute for Literacy*.
- Sénéchal, M. (2008). Stratégies pour bonifier le vocabulaire de jeunes enfants. *Québec français*, (150), 60-61.
- Senechal, M. et Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading research quarterly*, 360-374. <https://doi.org/10.2307/747933>
- Shurr, J. et Kromer, G. (2018). Picture plus discussion with partners: peer centered literacy supports for students with significant disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(4-5), 262-270.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.
- Talli, I. (2022). Trouble développemental du langage et trouble spécifique d'apprentissage de la lecture: rôle du vocabulaire et de la compréhension écrite. *Enfance*, (2), 233-253.
- Tazouti, Y., Thomas, A. et Hoareau, L. (2020). Les programmes d'intervention pour les compétences en littératie et en numératie au préscolaire. *Revue Internationale de l'éducation familiale*, (1), 33-52.
- Thériault, J. (2000). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. Ministère de l'éducation.
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture : une responsabilité familiale et communautaire*. Éditions Logiques. <https://id.erudit.org/iderudit/013917ar>
- Treillet, V., Jourdan-Ionescu, C. et Blanchette, I. (2014). Compréhension des émotions et inhibition chez des enfants avec ou sans déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 97-115. <https://doi.org/10.7202/1028216ar>
- Van der Schuit, M., Segers, E., van Balkom, H., Stoep, J. et Verhoeven, L. (2010). Immersive communication intervention for speaking and non-speaking children with intellectual disabilities. *Augmentative and alternative communication*, 26(3), 203-218. <https://doi.org/10.3109/07434618.2010.505609>
- Wood, L., Browder, D. M. et Flynn, L. (2015). Teaching students with intellectual disability to use a self-questioning strategy to comprehend social studies text for an inclusive setting. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 275-293. <https://doi.org/10.1177/1540796915592155>