

## **PARENTALITÉ, DÉFICIENCE INTELLECTUELLE ET DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE DE L'ENFANT : APPORTS POTENTIELS DE LA « LECTURE DIALOGUE »**

Bruno Facon

Au-delà des constats relatifs aux difficultés développementales que présentent les enfants de parents déficients intellectuels, que ce soit sur les plans cognitif, langagier, scolaire ou comportemental, il convient de s'attacher à définir des modalités d'accompagnement permettant aux parents d'assumer pleinement leur fonction éducative. De ce point de vue, étant donné son influence décisive sur la réussite scolaire, il serait souhaitable que l'aide proposée comprenne une guidance éducative centrée sur le langage. Les travaux de chercheurs canadiens, français et américains (en particulier Monique Sénéchal, Laurence Lentin et Grover J. Whitehurst) ont montré que la « lecture dialogue » était une méthode à la fois souple, ludique et efficace pour favoriser l'acquisition du langage chez l'enfant d'âge préscolaire. Les tenants et aboutissants de cette approche sont présentés, puis discutés, dans la perspective d'une sensibilisation des parents déficients intellectuels à l'importance de l'adaptation du langage pour leur enfant, et aux moyens qu'ils pourraient eux-mêmes mettre en œuvre de façon à le promouvoir au jour le jour.

### **DES CONSTATS PRÉOCCUPANTS ET CONVERGENTS À PROPOS DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT**

Les recherches transversales et longitudinales sont globalement convergentes. Les enfants dont les parents sont déficients intellectuels présentent eux aussi des difficultés cognitives et linguistiques qui augmentent avec l'âge (Reed & Reed, 1965; Feldman, Case, Towns, & Betel, 1985; Slater, 1986; Garber, 1988; Accardo & Whitman, 1990; Martin, Ramey, & Ramey, 1990; Garber, Hodge, Rynders, Dever, & Velu, 1991; Ramey & Landesman Ramey, 1992; Feldman & Walton-Allen, 1997; Morch, Skar, & Andersgard, 1997; Keltner, Wise, & Taylor, 1999). Des problèmes de comportement et des

retards scolaires sont également relevés (Gillberg & Geijer-Karlsson, 1983; Feldman & Walton-Allen, 1997; Heinz & Grant, 2003). Il s'agit, bien entendu, d'un constat moyen et vraisemblablement surestimé, en raison de biais d'échantillonnage inhérents aux modalités de réalisation des recherches, lesquelles sont parfois menées auprès de parents connus des services sociaux, par exemple pour négligence ou suspicion d'incompétence (Ethier, Biron, Boutet, & Rivest, 1999). Pour autant, les enfants indemnes ne peuvent et ne doivent pas occulter les autres. Il en va de notre capacité à mettre en œuvre des services éducatifs adaptés à leur problématique et à celle de leurs parents (Holburn, Perkins, & Vietze, 2001).

De nombreux facteurs, en grande partie corrélés et probablement en interaction, ont été invoqués à titre de pistes causales. Dans son modèle, Feldman (2002) en distingue une dizaine (santé, pauvreté, difficultés cognitives, degré de stress et histoire personnelle des parents, troubles du comportement ou retard de développement de l'enfant, etc.). L'un

---

Bruno Facon, Unité de recherche sur l'évolution des comportements et des apprentissages, Université Charles-De-Gaulle - Lille III, 35, rue Sainte Barbe, B. P. 70460, 59208 Tourcoing CEDEX, France., courriel : bruno.facon@univ-lille3.fr ou bruno.facon@laposte.net.

d'eux est particulièrement important en raison de ses implications éducatives. Il s'agit du degré de soutien social et d'accompagnement dont bénéficie la famille. En l'occurrence, il semble bien que cette variable permette de distinguer les parents ayant des difficultés à assumer leur rôle éducatif de ceux qui n'en ont pas. Par conséquent, elle influence la probabilité d'un placement de l'enfant (Ethier *et al.*, 1999; Lalande, Ethier, Rivest, & Boutet, 2002; Aunos, Goupil, & Feldman, 2003). En outre, les programmes destinés à promouvoir les habiletés parentales sont souvent nécessaires étant donné les faiblesses que les parents manifestent en la matière. Ils produisent d'ailleurs des bénéfices avérés pour les enfants et, dans certains cas, paraissent avoir pour effet indirect de diminuer la fréquence des décisions de placement (Feldman, Sparks, & Case, 1993).

Bien que leurs résultats soient très encourageants, ces programmes portent, dans leur majorité, sur des habiletés assez concrètes relatives aux soins de base à apporter au jeune enfant (Ethier *et al.*, 1999). Il s'agit d'apprendre à le nourrir, le baigner, le changer, le coucher ou à préserver sa santé et sa sécurité (voir, entre autres, Greene, Norman, Searle, Daniels, & Lubeck, 1995; Feldman, 1997; Feldman, Garrick, & Case, 1997; Feldman & Case, 1999; Feldman, Ducharme, & Case, 1999; Llewellyn, McConnell, Honey, Mayes, & Russo, 2003).<sup>1</sup> Les besoins éducatifs de l'enfant transcendent pourtant ces quelques compétences. Il incombe aussi aux parents de contribuer à son développement émotionnel, cognitif, langagier et social, ce sur quoi les recherches devraient davantage se centrer. En fait, tant les parents que les professionnels chargés de les accompagner sont conscients de ces besoins immatériels (Llewellyn, McConnell, & Bye, 1998). Il importe donc de penser des programmes permettant aux uns (les professionnels) de procurer une guidance éducative adaptée aux autres (les parents), en particulier lorsque les enfants sont d'âge préscolaire ou scolaire.

---

1. Voir également, pour une analyse de nombreux programmes et de leurs aboutissements, Feldman (1994).

## **L'IMPORTANCE CRUCIALE DU LANGAGE POUR LE DEVENIR DE L'ENFANT**

Parmi les nombreux aspects du développement à prendre en compte, le langage revêt un caractère essentiel, eu égard à son importance pour l'apprentissage de la lecture (Florin, 1991; Sénéchal & LeFevre, 2002; Storch & Whitehurst, 2002; Beron & Farkas, 2004; Fewell & Deutscher, 2004; Calvo, 2004) et à l'influence qu'il exerce sur le parcours scolaire dans son ensemble (Bernstein, 1975; Bentolila, 1996, 2000; Labov, 2003). Les études fondées sur l'observation longitudinale de dyades mère-enfant montrent que le bain linguistique fourni à l'enfant varie considérablement selon son origine sociale (Hart & Risley, 1995). Il s'agit d'ailleurs très certainement d'un facteur majeur des disparités de langage classiquement constatées entre enfants issus de milieux sociaux contrastés (Rondal, 1986; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons, 1991; Evans, Maxwell, & Hart, 1999; Lacroix, Pomerleau, Malcuit, Séguin, & Lamarre, 2001; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, & Levine, 2002; Hoff, 2003). Les différences concernent, notamment, la quantité d'interactions entre les parents et l'enfant (ou les enfants), le nombre d'énoncés adressés à l'enfant, la complexité, la diversité et le caractère abstrait du langage des parents, l'aspect « positif » ou « négatif » de leurs rétroactions verbales et la réceptivité dont ils font preuve vis-à-vis des énoncés de l'enfant (Hart et Risley, 1995).

La question de l'environnement langagier de l'enfant se pose avec plus d'acuité lorsque les parents sont déficients intellectuels. D'une part, ces parents présentent souvent un développement verbal inachevé, en particulier sur le plan morpho-syntaxique. D'autre part, leur style interactif paraît moins propice à l'acquisition du langage que l'est celui des parents non déficients (fréquence moindre des interactions verbales et des contacts visuels avec l'enfant [Slater, 1986; Keltner, 1992], attitude moins renforçante et tendance plus faible à l'imitation de ses vocalisations [Slater, 1986; Feldman *et coll.*, 1986, 1989], participation plus réduite à ses jeux [Unger & Howes, 1988], approche davantage directive et coercitive dans le processus éducatif [Tymchuck, 1992]). L'étude de Keltner (1994) illus-

tre bien ce phénomène. Elle porte sur les résultats obtenus par des mères retardées et non retardées de même niveau socioéconomique à la version « première enfance » de l'inventaire « HOME ».<sup>2</sup>

Cet instrument est destiné à évaluer, à l'aide de questions posées à la maman et d'observations directes de ses attitudes et de son style éducatif, les caractéristiques du milieu matériel et humain dans lequel l'enfant évolue à la maison. Il se subdivise en six sous-échelles composées d'items factoriellement homogènes (I Réceptivité verbale et émotionnelle de la maman/II Aptitude à éviter les restrictions et punitions/III Organisation physique et temporelle de l'environnement/IV Caractère adéquat du matériel de jeu/V Implication éducative de la maman/VI Variété des expériences quotidiennes). Les résultats des comparaisons intergroupes mettent en évidence des difficultés significatives pour les deux sous-échelles axées sur la nature des interactions mère-enfant (I et V), lesquelles sont décisives pour l'acquisition du langage. De fait, cette spécificité interactionnelle serait le déterminant principal des retards de langage observés chez de nombreux enfants de parents déficients intellectuels (Feldman *et al.*, 1993). Feldman et Walton-Allen (1997) confirment aussi, à l'aide de la version « âge scolaire » du « HOME », l'aspect moins stimulant de leur environnement familial.<sup>3</sup> Ils notent également que les mères déficientes sont socialement plus isolées que les mères non déficientes de même statut social. Finalement, Lalande *et al.* (2002) font état de difficultés sur le plan de leur investissement émotionnel (acceptation de l'enfant, manifestations affectives à son endroit, etc.).

### **LES ESSAIS D'INTERVENTION LANGAGIÈRE**

Étant donné cette constellation de désavantages, des

2. Home Observation for Measurement of the Environment Inventory (voir, pour une présentation des caractéristiques de cet inventaire et de ses multiples versions, Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo, & Coll, 2001a; Bradley, Corwyn, McAdoo, & Coll, 2001b).
3. Voir cependant, pour des résultats plus nuancés, Feldman Case, Towns, & Betel (1985).

interventions centrées sur le langage ont été envisagées. Au cours de trois recherches successives, Feldman et ses collaborateurs (1986, 1989, 1993) ont montré que les mères déficientes intellectuelles pouvaient être sensibilisées au langage de leur enfant et apprendre à mettre en œuvre des stratégies favorables à son acquisition. Par exemple, Feldman *et al.* (1993) ont formé des mères à encourager les vocalisations et verbalisations de l'enfant, à les imiter et à manifester davantage leur affection (étreintes, caresses, chatouillements, etc.). Les observations indiquent une augmentation significative de la fréquence de ces comportements chez les mamans et, parallèlement, un accroissement des vocalisations et des verbalisations des enfants. Une amélioration des performances aux sous-tests de développement verbal et social de l'échelle de Bayley est également enregistrée. Fait intéressant, les enfants des mères déficientes ne se distinguent plus des enfants des mères non déficientes quant à leur taux de vocalisations et de verbalisations au terme de l'intervention.

En dépit de leur caractère remarquable et prometteur, ces résultats demandent à être nuancés. Ils concernent des enfants âgés d'environ 7 mois au prétest et de 22 mois au post-test. Aussi est-il légitime de se demander si des progrès comparables auraient été obtenus avec des sujets plus âgés qui, dans les faits, sont confrontés à une réalité autrement complexe (marquage du genre, du nombre, du temps; emploi de mots grammaticaux variés; apprentissage de structures syntaxiques sophistiquées; compréhension et production de mots abstraits; etc.). De même, ce travail ne donne aucune indication sur la capacité des parents à proposer des modèles verbaux et des rétroactions (extensions et expansions) appropriés au niveau de l'enfant.

### **Une solution complémentaire : la lecture dialogique**

Un moyen de compléter l'approche suggérée par Feldman et ses collaborateurs pourrait consister à initier les parents à la « lecture dialogique », un procédé pédagogique imaginé il y a maintenant près de 30 ans par la linguiste et institutrice française Laurence Lentin, puis de façon totalement indépendante, semble-t-il, par le psychologue américain

Grover J. Whitehurst.<sup>4</sup> La chercheuse canadienne Monique Sénéchal a également contribué à la connaissance de cette « didactique » du langage en y consacrant de nombreuses recherches. Cette approche a pour but de développer le langage de l'enfant en s'appuyant sur les *dialogues* procédant de la « lecture » de livres illustrés. Elle dérive de constats maintes fois confirmés indiquant que ces moments de « lecture » sont très propices à l'acquisition du langage en raison de leurs caractéristiques intrinsèques (relation duelle favorisant un nombre important d'échanges verbaux, une activité intense d'étiquetage, une fréquence élevée des rétroactions linguistiques adressées à l'enfant et un langage parental plus élaboré que dans les situations de la vie quotidienne). En l'occurrence, des données corrélationnelles mettent en évidence une liaison entre la pratique de la « lecture » de livres d'images par les parents et le niveau ultérieur de langage oral et écrit de l'enfant (Wells, 1985; Payne, Whitehurst, & Angell, 1994; Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996; Dickinson & DeTemple, 1998; Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998; Sénéchal, 2000). D'où l'idée de *systématiser* ce procédé en vue d'enrichir les aspects lexicaux et syntaxiques des énoncés de l'enfant.

### **Description**

La « méthode » est destinée aux parents et, plus généralement, aux personnes s'occupant d'enfants en voie d'acquisition du langage. Elle repose sur quelques principes de base qu'il convient de respecter (Lentin, 1972, 1973, 1998; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, & Caulfield, 1988; Whitehurst & Valdez-Menchaca, 1992; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

- L'enfant est encouragé à prendre la parole. Il doit avoir un rôle actif. Il importe donc, pour

l'adulte, de le questionner fréquemment à propos des éléments centraux de l'histoire (comportements et intentions des personnages, fonctions et attributs des objets, etc.).

- Les questions sont posées de manière à favoriser un dialogue. Il faut surtout éviter les questions « oui/non » et les demandes de désignation par pointage. En revanche, tout ce qui peut concourir à rendre les énoncés de l'enfant plus explicites est recommandé. De ce point de vue, les requêtes d'informations sont fortement indiquées.
- L'adulte fait un large usage des expansions syntaxiques et des extensions sémantiques, c'est-à-dire qu'il remet en forme et enrichit constamment les verbalisations de l'enfant.
- Il est nécessaire que la complexité des énoncés adressés à l'enfant coïncide avec son degré de maîtrise de la langue. L'une et l'autre devraient évoluer de façon concomitante.
- Les ouvrages utilisés correspondent aux centres d'intérêt de l'enfant et mettent en jeu des actions et des processus.
- Les verbalisations de l'enfant sont systématiquement valorisées. L'intérêt de l'adulte doit être perceptible.
- Les séances sont courtes (10 à 15 minutes), mais répétées plusieurs fois dans la semaine.

### **Des résultats encourageants**

Différentes recherches menées dans des contextes variés (domicile familial, crèches, écoles maternelles, etc.), auprès d'enfants typiques issus de milieux sociaux multiples, démontrent que ce procédé occasionne des gains significatifs de langage après seulement quelques semaines, voire quelques séances (vocabulaire ou syntaxe). Certains suivis, à plus long terme, font également état d'un maintien satisfaisant des acquis (Whitehurst *et al.*, 1988; Whitehurst & Valdez-Menchaca, 1992; Sénéchal & Cornell, 1993; Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Whitehurst, Arnold,

---

4. Ces deux chercheurs ne sont, bien entendu, ni les « inventeurs » ni les « découvreurs » de cette approche somme toute « naturelle ». Disons qu'ils ont largement contribué à la formaliser et à la populariser en milieu éducatif. Par ailleurs, même si l'expression « lecture dialogue » n'est pas employée dans les ouvrages de Laurence Lentin, elle traduit bien l'esprit de sa pédagogie du langage.

Epstein, Angell, Smith, & Fischel, 1994; Sénéchal, Thomas, & Monker, 1995; Sénéchal, 1997; Ewers & Brownson, 1999; Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson, & Cole, 1996; Lonigan & Whitehurst, 1998; Hargrave & Sénéchal, 2000).

Pour les professionnels de langue française, les ouvrages de Laurence Lentin représentent une base de travail incontournable. Ils détaillent la « méthode » de façon très accessible et fourmillent d'informations sur la manière d'aider l'enfant dans son apprentissage de la langue. La capacité de ces professionnels à cerner les tenants et aboutissants d'une telle pédagogie ne fait aucun doute. En revanche, l'aptitude des parents déficients intellectuels à se l'approprier peut être logiquement questionnée. En effet, même si elle est bien acceptée des enfants du fait de son caractère souple, ludique et centré sur leurs intérêts, il n'est pas dit que les parents soient en mesure de la mettre en œuvre avec efficacité, compte tenu de leurs difficultés cognitives et langagières. Néanmoins, le travail princeps de Slater (1986) montre qu'un programme d'apprentissage bien conduit leur permet d'en acquérir les fondements essentiels et, par le fait même, de favoriser le développement verbal de leur enfant.

### **Illustration**

La recherche de Slater porte sur deux groupes d'une vingtaine d'enfants âgés de 4 ans dont les mères ont un quotient moyen d'environ 75.<sup>5</sup> Elles présentent donc une déficience intellectuelle, tout au moins si l'on s'en tient au seul critère psychométrique. Le premier groupe de mères bénéficie d'un programme destiné, pour simplifier, à enrichir les interactions verbales qu'elles engagent avec leur enfant. Nous l'appellerons « groupe expérimental ». Les sept séances d'apprentissage se déroulent en plusieurs phases. Des sorties éducatives sont organisées une fois par semaine (à la ferme, au cirque, à l'hôpital, au zoo, etc.). Elles réunissent les enfants, les mères et du personnel éducatif. Au terme de la visite,

chaque mère et son enfant sont conviés à une séance de narration d'histoire et de « questions-réponses », à partir d'images évoquant la sortie. Excepté cette promenade initiale, il s'agit quasiment d'une situation de « lecture dialogue » intégralement et personnellement conduite par la maman. La séance est filmée pour être ultérieurement visionnée et analysée par un formateur et la mère elle-même.<sup>6</sup>

Concrètement, le formateur présente aux mères, oralement et à l'aide de supports imagés, des principes simples sur lesquels s'appuyer lors des dialogues avec l'enfant. Dans ce cadre, les vidéos-grammes sont employés pour permettre aux mères d'observer leur comportement et, ainsi, d'améliorer leur mode d'interaction au cours des séances subséquentes. À cet égard, elles sont encouragées à appliquer les procédés pédagogiques suivants :

- Poser des questions destinées à attirer l'attention de l'enfant sur les aspects pertinents des images (pourquoi ———?; qu'est-ce que ———?; comment ———?). Faire en sorte de l'amener à produire de longues réponses verbales.
- Nommer et décrire les objets et personnages représentés (taille, couleur, nombre, forme, etc.), identifier leur fonction et leur type.
- Remettre en forme les phrases de l'enfant, l'encourager à prendre la parole.
- Conceptualiser les énoncés, c'est-à-dire insister sur les catégories de référence (les pommes et les oranges sont des fruits, les camions et les voitures permettent de se déplacer, etc.).
- Si nécessaire, réitérer les requêtes d'information (questions) et aider l'enfant à répondre en l'orientant ou en lui donnant des indices (par exemple : « quel *homme* est le fermier? » au lieu de « qui est le fermier? », ou encore :

---

5. L'étude porte, en réalité, sur trois groupes d'enfants et de mères. Deux seulement sont évoqués dans les lignes qui suivent, par simple souci de clarté et, bien entendu, en prenant garde à ne pas dénaturer le propos de l'auteur.

---

6. À ce programme, s'ajoute, pour le groupe expérimental comme pour le groupe contrôle (*cf. infra*), un accompagnement social de la famille et l'accès à une ludothèque.

« [les personnages] ne sont-ils pas en train de construire quelque chose? » à la place de « que se passe-t-il dans l'histoire? ».

- Au-delà des séances d'apprentissage, appliquer le plus souvent possible ces quelques règles dans la vie quotidienne et inciter régulièrement l'enfant à s'exprimer. Encourager également les autres membres de la famille (père, grands-parents, etc.) à adopter la même attitude éducative.

Les mères et les enfants du groupe « contrôle » bénéficient des mêmes sorties et participent aussi aux sessions de narration et de « questions-réponses ». Par contre, leur mode d'interaction n'est pas explicitement repris au cours des séances « vidéo ». Le formateur s'en tient à des commentaires généraux sans liens directs avec les dimensions pertinentes du programme.

Les résultats de cette étude sont très encourageants, mais bien trop denses pour être évoqués dans le détail. Leurs principaux enseignements peuvent être résumés comme suit :

- Quoique ce paramètre n'ait pas été formellement évalué, les mères du groupe expérimental manifestent une confiance croissante en leurs capacités éducatives. L'auteur indique qu'au départ, elles ne se sentaient pas compétentes pour conduire ce type « d'exercice » avec leur enfant. Initialement, elles demandaient d'ailleurs souvent au formateur de mener lui-même la séance.
- Les divers tableaux contenus dans l'article montrent une amélioration significative du comportement verbal des mères du groupe expérimental (énoncés plus fréquents et abstraits, rétroactions plus nombreuses et davantage positives, questions récurrentes, recours accru aux stratégies d'orientation et d'usage d'indices pour aider l'enfant suite aux requêtes d'information).

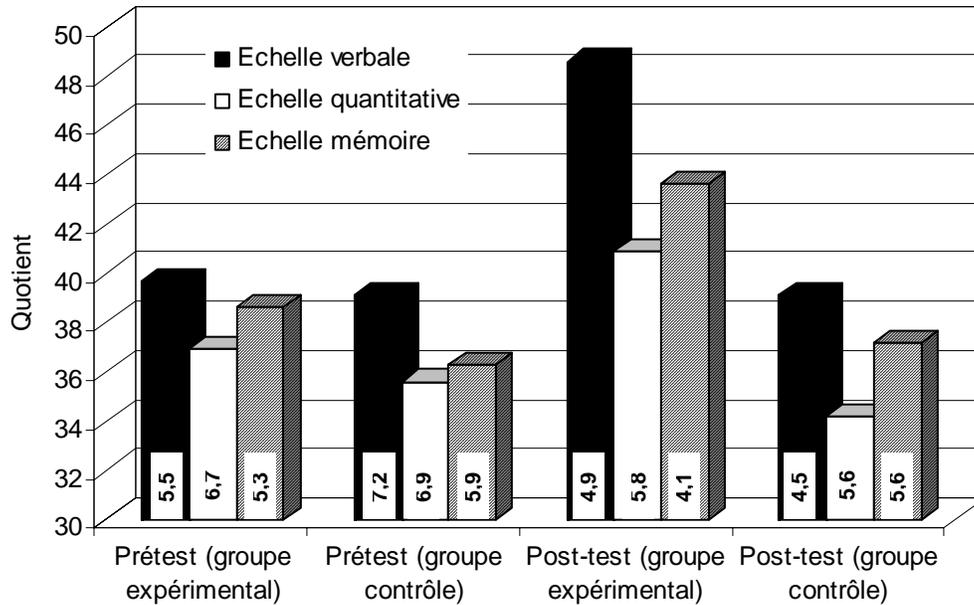
- Comparés à ceux des enfants du groupe contrôle, les progrès des enfants du groupe expérimental s'avèrent remarquables, entre autres pour ce qui concerne la complexité de leurs productions verbales et leurs scores aux échelles de développement de McCarthy (figure 1).
- Finalement, les notes à l'échelle HOME (*cf. supra*) indiquent une nette amélioration de l'environnement éducatif des enfants du groupe expérimental entre le début et la fin de l'intervention.

Au total, ce programme s'est traduit par des effets très favorables sur la nature des interactions verbales initiées par les mères et le développement du langage des enfants. Un tel changement en si peu de temps (quelques semaines) s'explique sans doute par une coalescence de facteurs propices. D'une part, les principes d'apprentissage mis en œuvre sont très proches de ceux préconisés en « lecture dialogue », une didactique du langage qui a largement fait ses preuves (*cf. supra*). D'autre part, les caractéristiques de l'intervention cadrent bien avec les recommandations pédagogiques actuelles des chercheurs préoccupés de l'accompagnement des parents déficients intellectuels (*cf. Feldman, 1997; Aunos et al., 2003*) : programme fondé sur le savoir-faire plutôt que sur les savoirs, définition précise des compétences visées, rétroactions fréquentes et recours à l'apprentissage vicariant lors de l'analyse des vidéogrammes, intervenants formés, etc.

Ce travail présente bien sûr quelques faiblesses, en particulier l'absence de vérification du maintien des acquis dans les mois ayant suivi l'intervention. Il n'en demeure pas moins remarquable à bien des égards. Prenons-le donc simplement pour ce qu'il est, c'est-à-dire une recherche exploratoire d'envergure qui, même si elle est maintenant « ancienne », pourrait bien inspirer les pratiques pédagogiques d'aujourd'hui, compte tenu de son caractère encore novateur.

**Figure 1**

**Quotients moyens (au prétest et au post-test) des enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle**



S'agissant des échelles de McCarthy, le quotient moyen et l'écart-type du groupe d'étalonnage s'élèvent respectivement à 50 et à 10 pour chacune des trois échelles. Les écarts-types des participants à l'étude apparaissent au bas des barres de l'histogramme (adapté d'après Slater, 1986, tableau 5, p. 265).

**CONCLUSION**

La formation des parents à la « lecture dialogue » est évidemment loin d'être la solution. Elle ne peut constituer qu'un élément de leur accompagnement éducatif et, du reste, pourrait être avantageusement combinée avec d'autres formes d'interventions langagières centrées spécifiquement sur l'enfant. De ce point de vue, il serait tout à fait concevable de l'associer à un programme intensif de type « éducation compensatoire ». Les programmes de ce genre, par exemple le *Milwaukee Project*, ont donné des résultats impressionnants sur le plan de la cognition comme du langage (cf. Garber, 1988,

chapitre 6, pp. 125-187). Néanmoins, ils présentent l'inconvénient d'être très coûteux et, surtout, d'avoir un caractère intrusif (Facon, 1999). Une alternative plus acceptable pourrait donc être la fréquentation régulière, à temps partiel, mais dès la fin de la première année, d'un centre de jour « standard » localisé dans le voisinage. En effet, même si la capacité de ce mode d'accueil à éveiller l'enfant est moindre que celle des programmes expérimentaux hautement structurés et richement dotés, elle n'en est pas moins significative lorsque certaines normes de qualité sont respectées (taux d'encadrement, formation du personnel, etc. [National Institute of Child Health and Human Development, 1999]). Au

demeurant, par-delà les bénéfices cognitifs et langagiers, il est probable que l'enfant en tirerait aussi un avantage indéniable en matière de

socialisation et, par là même, n'en serait que mieux préparé pour son entrée à l'école.

## **PARENTHOOD, INTELLECTUAL DISABILITY AND LANGUAGE DEVELOPMENT OF THE CHILD : POTENTIAL BENEFITS OF DIALOGIC READING**

Beyond the recurrent reports regarding the cognitive, linguistic, academic or behavioral difficulties encountered by children of parents with intellectual disability, it is necessary to attempt to define methods of accompaniment allowing these parents to fully take up their educational role. From this standpoint, given its decisive influence on school success, it would be desirable that the assistance provided to the parents includes an educational guidance centered on the development of the language of the child. Canadian, French and American researchers (in particular Monique Sénéchal, Laurence Lentin and Grover J. Whitehurst) showed that "dialogic reading" is a flexible, ludic and effective method to promote language acquisition in preschool children. The ins and outs of this approach are presented and then discussed from the point of view of the need to make parents with intellectual disability more aware of the adaptive importance of the language for their child and to the means which they could themselves implement in order to promote its acquisition in everyday life.

### **BIBLIOGRAPHIE**

- ACCARDO, P. J. & WHITMAN, B. Y. (1990) Children of parents with mental retardation. Problems and diagnoses. In : B. Y. Whitman & P. J. Accardo (Eds.), *When a parent is mentally retarded* (pp. 123-131). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- 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, 235-243.
- AUNOS, M., GOUPIL, G. & FELDMAN, M. (2003) Les mères présentant une déficience intellectuelle: Revue de littérature. *Handicap – Revue de Sciences Humaines et Sociales*, 97, 32-53.
- BENTOLILA, A. (1996) *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.
- BENTOLILA, A. (2000) *Le propre de l'homme. Parler, lire, écrire*. Paris : Plon.
- BERNSTEIN, B. (1975) *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit, France.
- BERON, K. J. & FARKAS, G. (2004) Oral language and reading success : A structural equation modeling approach. *Structural Equation Modeling*, 11, 110-131.
- BRADLEY, R. H., CORWYN, R. F., BURCHINAL, M., MCADOO, H. P. & COLL, C. G. (2001a) The home environments of children in the United States. Part II : Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72, 1868-1886.
- BRADLEY, R. H., CORWYN, R. F., MCADOO, H. P. & COLL, C. G. (2001b) The home environments of children in the United States. Part I : Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72, 1844-1867.

- CALVO, M. G. (2004) Relative contribution of vocabulary knowledge and working memory span to elaborative inferences in reading. *Learning and Individual Differences, 15*, 53-65.
- DALE, P. S., CRAIN-THORESON, C., NOTARISYVERSON, A. & COLE, K. (1996) Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 213-235.
- DICKINSON, D. K. & DETEMPLE, J. (1998) Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 241-261.
- ETHIER, L. S., BIRON, C., BOUTET, M. & RIVEST, C. (1999) Les compétences parentales chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles: Etat de la question. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, 10*, 109-124.
- EVANS, G. W., MAXWELL, L. E. & HART, B. (1999) Parental language and verbal responsiveness to children in crowded homes. *Developmental Psychology, 35*, 1020-1023.
- EWERS, C. A. & BROWNSON, S. M. (1999) Kindergartners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Reading Psychology, 20*, 11-20.
- FACON, B. (1999) Déficience mentale et parentalité: Les apports de l'éducation compensatoire. In : P. Baelde, B. Coppin, J. F. Lecerf, & B. Moureau (Eds), *Comprendre et accompagner les parents avec une déficience intellectuelle* (pp. 153-161). Paris : Gaëtan Morin Editeur.
- FELDMAN, M. A. (1994) Parenting Education for parents with intellectual disabilities : A review of outcome studies. *Research in Developmental Disabilities, 15*, 299-332.
- FELDMAN, M. A. (1997) Parents with intellectual disabilities: Implications and interventions. In : J. Lutzker (Ed.), *Child abuse: A handbook of theory, research and treatment* (pp. 401-419). New York : Plenum Press.
- FELDMAN, M. A. (1997) The effectiveness of early intervention for children of parents with mental retardation. In : M. J. Guralnick (Ed.). *The effectiveness of early intervention* (pp. 171-191). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- FELDMAN, M. A. (2002) Parents with intellectual disabilities and their children : Impediments and supports. In : D. Griffiths & P. Federoff (Eds.), *Ethical dilemmas : Sexuality and developmental disability* (pp. 255-292). Kingston, NY : NADD Press.
- FELDMAN, M. A. & Case, L. (1999). Teaching child-care and safety skills to parents with intellectual disabilities through self-learning. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 24*, 27-44.
- FELDMAN, M. A., CASE, L., RINCOVER, A., TOWNS, F. & BETEL, J. (1989) Parent education project III: Increasing affection and responsivity in developmentally handicapped mothers: Component analysis, generalization, and effects on child language. *Journal of Applied Behavior Analysis, 22*, 211-222.
- FELDMAN, M. A., CASE, L., TOWNS, F. & BETEL, J. (1985) Parent Education Project I : The development and nurturance of children of mentally retarded parents. *American Journal of Mental Deficiency, 90*, 253-258.
- FELDMAN, M. A., DUCHARME, J. M. & CASE, L. (1999) Using self-instructional pictorial manuals to teach child-care skills to mothers with intellectual disabilities. *Behavior Modification, 23*, 480-497.
- FELDMAN, M. A., GARRICK, M. & CASE, L. (1997) The effects of parent training on weight gain of nonorganic-failure-to-thrive children of parents with intellectual disabilities. *Journal on Developmental Disabilities, 5*, 47-61.
- FELDMAN, M. A., SPARKS, B. & CASE, L. (1993) Effectiveness of home-based early intervention on the language development of children of mothers with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities, 1993, 14*, 387-408.
- FELDMAN, M. A., TOWNS, F., BETEL, J., CASE, L., RINCOVER, A. & RUBINO, C. A. (1986) Parent education project II. Increasing stimulating interactions of developmentally handicapped mothers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 23-37.
- FELDMAN, M. A. & WALTON-ALLEN, N. (1997) Effects of maternal mental retardation and poverty on intellectual, academic, and behavioral status of school-age children. *American Journal on Mental Retardation, 101*, 352-364.

- FEWELL, R. R. & DEUTSCHER, B. (2004) Contributions of early language and maternal facilitation variables to later language and reading abilities. *Journal of Early Intervention*, 26, 132-145.
- FLORIN, A. (1991) *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GARBER, H. L. (1988) *The Milwaukee Project. Preventing mental retardation in children at risk*, Washington, DC : American Association on Mental Retardation, États-Unis.
- GARBER, H. L., HODGE, J. D., RYNDERS, J., DEVER, R. & VELU, R. (1991) The Milwaukee Project : Setting the record straight. *American Journal on Mental Retardation*, 95, 493-525.
- GILLBERG, C. & GEIJER-KARLSSON, M. (1983) Children born to mentally retarded women : A 1-21 year follow-up study of 41 cases. *Psychological Medicine*, 13, 891-894.
- GREENE, B. F., NORMAN, K. R., SEARLE, M. S., DANIELS, M. & LUBECK, R. C. (1995) Child abuse and neglect by parents with disabilities : A tale of two families. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 417-434.
- 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, 75-90.
- HART, B. M. & RISLEY, T. R. (1995) *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- HEINZ, L. C. & GRANT P. R. (2003) A process evaluation of a parenting group for parents with intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 26, 263-274.
- HOFF, E. (2003) The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- HOLBURN, S., PERKINS, T. & VIETZE, P. (2001) The parent with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 24, 171-210.
- HUTTENLOCHER, J., HAIGHT, W., BRYK, A., SELTZER, M. & LYONS, T. (1991) Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236-248.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002) Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- KELTNER, B. R. (1992) Caregiving by mothers with mental retardation. *Family & Community Health*, 15, 10-18.
- KELTNER, B. R. (1994) Home environments of mothers with mental retardation. *Mental Retardation*, 32, 123-127.
- KELTNER, B. R., WISE, L. A. & TAYLOR, G. (1999) Mothers with intellectual limitations and their 2-year-old children's developmental outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disabilities*, 24, 45-57.
- LABOV, W. (2003). When ordinary children fail to read. *Reading Research Quarterly*, 38, 128-131.
- LACROIX, V. POMERLEAU, A. MALCUIT, G. SÉGUIN, R. & LAMARRE, G. (2001) Développement langagier et cognitif de l'enfant durant les trois premières années en relation avec la durée des vocalisations maternelles et les jouets présents dans l'environnement: Étude longitudinale auprès de populations à risque. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 33, 65-76
- LALANDE, D., ETHIER, L. S., RIVEST, C. & BOUTET, M. (2002) Parentalité et incapacités intellectuelles: Une étude pilote. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 13, 133-154.
- LENTIN, L. (1972) *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans. Où? Quand? Comment? Tome I*. Paris : Les Editions ESF.
- LENTIN, L. (1973) *Comment apprendre à parler à l'enfant. Aperçu d'une expérience en cours. Tome II*. Paris : Les Editions ESF, France.
- LENTIN, L. (1998) *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : ESF Editeur, France.
- LLEWELLYN, G., MCCONNELL, D. & BYE, R. (1998) Perception of service needs by parents with intellectual disability, their significant others and their service workers. *Research in Developmental Disabilities*, 19, 245-260.

- LLEWELLYN, G., MCCONNELL, D., HONEY, A., MAYES, R. & RUSSO, D. (2003) Promoting health and home safety for children of parents with intellectual disability: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities, 24*, 405-431
- LONIGAN, C. J. & WHITEHURST, G. J. (1998) Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263-290.
- MARTIN, S. L., RAMEY, C. T. & RAMEY, S. (1990) The prevention of intellectual impairment in children of impoverished families: Findings of a randomized trial of education day care. *American Journal of Public Health, 80*, 844-847.
- MORCH, W. T., SKAR, J. & ANDERSGARD, A. B. (1997) Mentally retarded persons as parents: Prevalence and the situation of their children. *Scandinavian Journal of Psychology, 38*, 343-348.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (1999) Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health, 89*, 1072-1077.
- PAYNE, A. C., WHITEHURST, G. J. & ANGELL, A. L. (1994) The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly, 9*, 427-440.
- RAMEY, C. T. & LANDESMAN RAMEY, S. (1992) Effective early intervention. *Mental Retardation, 30*, 337-345.
- REED, E. W. & REED, S. C. (1965) *Mental retardation: A family study*, Philadelphia, Saunders, États-Unis.
- RONDAL, J. A. (1986) *Langage et éducation*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur, Belgique.
- SÉNÉCHAL, M. (1997) The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language, 24*, 123-138.
- SÉNÉCHAL, M. (2000) Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance, 2*, 169-186.
- SÉNÉCHAL, M. & CORNELL, E. H. (1993) Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly, 28*, 361-374.
- SÉNÉCHAL, M. & LEFEVRE, J. A. (2002) Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460.
- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J. A., HUDSON, E. & LAWSON, E. P. (1996) Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology, 88*, 520-536.
- SÉNÉCHAL, M., LEFEVRE, J. A., THOMAS, E. M. & DALEY, K. E. (1998) Differential effects of home literacy experience on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 33*, 96-116.
- SÉNÉCHAL, M., THOMAS, E. & MONKER, J. A. (1995) Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology, 87*, 218-229.
- SLATER, M. A. (1986) Modification of mother-child interaction processes in families with children at-risk for mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency, 91*, 257-267.
- STORCH, S. A. & WHITEHURST, G. J. (2002) Oral language and code-related precursors to reading : Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38*, 934-947.
- TYMCHUCK, A. J. (1992) Predicting adequacy of parenting by people with mental retardation. *Child Abuse and Neglect, 16*, 165-178.
- UNGER, O. & HOWES, C. (1988) Mother-child interactions and symbolic play between toddlers and their adolescent or mentally retarded mothers. *The Occupational Therapy Journal of Research, 8*, 237-249.
- WELLS, G. (1985) *Language development in the pre-school years*. New York : Cambridge University Press.
- WHITEHURST, G. J., ARNOLD, D. S., EPSTEIN, J. N., ANGELL, A. L., SMITH, M. & FISCHER, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*, 679-689.
- WHITEHURST, G. J., FALCO, F. L., LONIGAN, C. J., FISCHER, J. E., DEBARYSHE, B. D., VALDEZ-MENCHACA, M. C. & CAULFIELD, M. (1988) Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*, 555-559.

WHITEHURST, G. J. & VALDEZ-MENCHACA, M. C.  
(1992) Accelerating language development through  
picture book reading: A systematic extension to  
Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28,  
1106-1114.

ZEVENBERGEN, A. A. & WHITEHURST, G. J. (2003)  
Dialogic reading: A shared picture book reading  
intervention for preschoolers. *In* : A. van Kleeck, S.  
A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to  
children: Parents and teachers* (pp. 177-200).  
Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.