



Rapport de recherche

Effets d'un accompagnement parental auprès d'enfants ayant un retard global du développement: Synthèse des résultats de deux années d'accompagnement

Par: Judith Beaulieu, Noémia Ruberto, Josianne Veilleux et Marilyn Dupuis-Brouillette

Université du Québec en Outaouais et Université du Québec à Rimouski



**Office des personnes
handicapées**

Québec



UQO
UNIVERSITÉ
DU QUÉBEC
EN OUTAOUAIS

UQAR Université
du Québec
à Rimouski

MISE EN CONTEXTE.

Le langage se développe de manière précoce.

Dans les premières années de sa vie, entre 0 et 5 ans, l'enfant est en plein développement. Ainsi, cette période nommée, la petite enfance, représente une étape importante puisqu'elle est riche en apprentissages variés, ce qui permet de développer toutes les sphères de développement, dont la sphère langagière qui jouera un rôle important de prédicteur de la réussite éducative future de l'enfant. **C'est pourquoi il devient essentiel d'intervenir précocement auprès des enfants qui présentent des difficultés ou des retards sur le plan langagier.**

Le programme Agit tôt en réponse à ce besoin d'interventions précoces.

Au Québec, implanté depuis 2019, le programme **Agir tôt** est destiné aux enfants de 0 à 5 ans ainsi qu'à leur famille. Le but de ce programme est de détecter le plus rapidement possible les écarts de développement des enfants par rapport à la norme développementale, pour ensuite établir les besoins de ceux-ci et, finalement, leur offrir rapidement des services qui répondent à leur besoin afin de favoriser le développement optimal des enfants et ainsi faciliter leur transition vers l'école maternelle. Il en revient aux parents de déclarer sur la plateforme du Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) leurs inquiétudes en lien avec le développement de leur enfant. Puis, c'est une personne intervenante du CISSS dans lequel la famille habite qui prend contact et prend le relai pour trouver les meilleurs services pour répondre aux besoins de l'enfant, avec ou sans diagnostic. **Une large proportion de ces enfants a des besoins de stimulation importants en lien avec le développement langagier, notamment le développement du vocabulaire réceptif (American Psychological Association [APA], 2015).**

La stimulation langagière doit être réalisée en partie à la maison, mais les parents ont besoin de soutien.

Pour soutenir le développement des compétences langagières de ces enfants, il importe que les parents soient soutenus dans leurs pratiques parentales (Morin, Rivard et al., 2018; Thériault et al., 2004). À titre d'exemple, les enfants qui ont un retard global du développement (RGD) ont souvent des parents qui voient peu le potentiel de développement de cette compétence chez leur enfant. Ces parents parlent donc moins

à leur enfant et les mettent moins en contact avec un vocabulaire varié, restreignant le potentiel de développement de ces connaissances (Light et al., 1993). **Ces familles ont besoin de services impliquant les parents dans la quête active de solutions et s'adaptant aux conditions de ces familles (Grenier-Martin et al., 2020).** Or, les recherches qui se consacrent spécifiquement à l'accompagnement auprès de familles d'enfants ayant de grands besoins développementaux, tels les enfants ayant un RGD, se font rares, bien qu'elles soient nécessaires pour ces familles (Rivard et al., 2018).

Notre projet.

Ces connaissances de la littérature de recherche poussent donc à planifier une individualisation du soutien aux familles en lien avec le développement du vocabulaire réceptif de leur enfant. La structure d'accompagnement aux parents a été décrite dans un précédent article (Beaulieu et al., 2025). Aussi, les effets sur la première année de mise en oeuvre ont également fait l'objet de deux articles (Beaulieu et al., 2025 et Veilleux et al., 2025).

Le présent rapport de recherche vise à décrire les résultats des deux années de mises en œuvre du projet de recherche, sur le développement d'une structure d'accompagnement des familles, du vocabulaire réceptif des enfants et sur les habitudes de littératie (oral, lecture et écriture) des familles.

Concepts clés pour comprendre le projet.

Vocabulaire réceptif.

Qu'est-ce que le vocabulaire réceptif?

Le vocabulaire réceptif correspond à l'ensemble des mots compris (vocabulaire réceptif) et utilisés (vocabulaire expressif) par l'enfant (Lehr et al., 2004).

Que contient le vocabulaire réceptif?

Le vocabulaire réceptif a tendance à inclure plus de mots que le vocabulaire produit par l'enfant (Lehr et al., 2004). Le vocabulaire réceptif regroupe l'ensemble des mots dont l'enfant peut associer un sens que ce soit à l'oral ou à l'écrit (Gosselin-Lavoie, 2016; Lessard, 2017).

À quoi sert le vocabulaire réceptif?

En plus, de permettre la reconnaissance du sens d'un mot et la reconnaissance des émotions, le vocabulaire réceptif joue un rôle important dans l'éveil à la littératie de l'enfant (oral, lecture et écriture) (Storch et Whitehurst, 2002). En effet, il permet à l'enfant de comprendre le sens d'un mot, à l'aide du contexte, et ce, même s'il ne le connaît pas. C'est à ce moment 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 à l'oral par l'enfant.**

Lecture à haute voix.

La lecture interactive est une lecture à haute voix par l'adulte durant laquelle le lecteur encourage l'enfant à poser des questions, à répondre à d'autres et à communiquer autour du livre (Sénéchal, 2000).

Quels sont les liens entre la lecture à haute voix et le développement du vocabulaire réceptif?

La lecture à haute voix par l'adulte aurait des effets considérables sur le développement du vocabulaire réceptif, selon Sénéchal et Cornell (1993). Une seule séance de lecture d'un livre effectué par l'adulte à des enfants d'âge préscolaire (4 et 5 ans) permettrait d'augmenter le vocabulaire réceptif des enfants. De son côté, la méta-analyse de Mol et al. (2008) pointe que la lecture à haute voix favorise le développement du vocabulaire (réceptif et productif) chez les enfants âgés de deux à cinq ans. De plus, la lecture à haute voix semble entraîner un rapport positif à l'apprentissage de nouveau mot de vocabulaire et à la lecture (Gagnon, 2019). **Enfin, la lecture à haute voix par l'adulte s'inscrit dans des pratiques de littératie familiale en augmentant le temps où l'enfant est en contact avec le livre et où il parle avec son parent, mais les parents doivent être accompagnés (Hammett Price et al., 2009).**

Soutien au développement du vocabulaire réceptif des enfants ayant un RGD.

Soutien aux parents.

Les parents d'enfants ayant de grands besoins en lien avec le développement langagier, dont les parents d'enfants ayant un RGD, nomment ressentir le besoin d'être soutenus.

Mise en contact des enfants avec les livres.

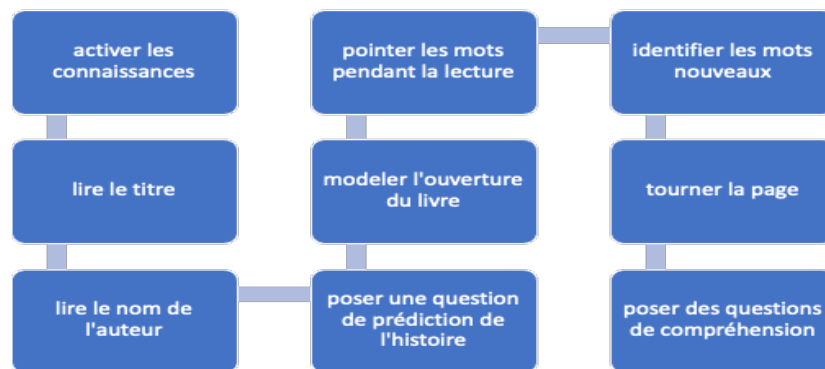
Ces enfants seraient peu mis en contact avec le langage oral, toutefois, lorsqu'ils sont mis en contact avec des environnements prolittératie, ces enfants apprennent et développent leur potentiel de compétences orales et écrites (lecture et écriture) (Moreau et al., 2021). **Plusieurs études suggèrent que ces enfants peuvent développer leur vocabulaire expressif s'ils sont mis en contact avec des livres, des traces écrites, des œuvres, etc. (Allor et al., 2018; Lemons et Fuchs, 2010).**

Échanges oraux fréquents en lien avec les livres.

Au préscolaire, les pratiques d'enseignement se doivent d'inclure des occasions d'interaction avec les pairs, dans un environnement riche en littératie et à des situations de jeux simples à complexes : visite à la bibliothèque, lecture à haute voix par l'adulte, feuilletage de livre par l'enfant, etc. (Julien-Gauthier et al., 2015). Dans cette idée, l'utilisation de la littérature jeunesse serait un des outils potentiellement intéressant puisqu'il permet les échanges entre les enfants et les parents autour d'un thème commun et permettrait de proposer des séquences d'interactions explicites, ciblées, flexibles, adaptées et individualisées tournées vers des activités simples qui se complexifient en compréhension d'un récit.

La démarche de Courtade et al. (2013) pour soutenir le développement du langage au moyen de la littérature jeunesse.

Ainsi, Courtade et al. (2013) proposent une démarche pour l'utilisation de la littérature jeunesse dans une visée de soutenir le développement du langage, dont le développement du vocabulaire réceptif. La figure 1 est une illustration des différentes étapes proposées par Courtade et al. (2013)



À quoi sert la méthode de Courtade et al. (2013)?

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 se sensibiliser aux mots qui structurent la langue (p. ex. identifier le titre, décortiquer des mots du titre en syllabes), faire des prédictions (p. ex. faire des inférences), 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 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). Or, une approche ne peut être adaptée aux caractéristiques de l'ensemble des familles. Il importe donc que les familles soient soutenues pour s'approprier cette démarche et l'adapter à sa propre réalité.

Notre projet spécifique.

Ces connaissances de la littérature de recherche poussent donc à planifier une individualisation du soutien aux familles en lien avec le développement du vocabulaire réceptif de leur enfant en prenant assise sur la démarche de Courtade et al. (2013) et évaluer les effets de cette structure sur le développement du vocabulaire réceptif des enfants et sur les habitudes de littératie (oral, lecture et écriture) des familles.

MÉTHODOLOGIE

Il s'agit d'une recherche collaborative mixte quantitative et qualitative. Cette méthodologie 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 littérature d'enfants de 2 à 5 ans ayant des besoins liés à la communication.

Année 1: Cinq enfants ayant un retard global du développement, dont tous avaient des besoins en lien avec le langage ont fait partie du projet de recherche. Ces enfants avaient tous le diagnostic de retard global du développement.

Année 2: Quatre nouveaux enfants ont fait partie du projet, ils étaient tous participants au programme Agir tôt et avaient un retard de développement dans au moins trois sphères de développement, dont le domaine langagier, ce qui équivaut à la définition d'un diagnostic de retard global du développement (APA, 2015).

Tous les enfants étaient inscrits au service de soutien à l'enfance d'un CISSS. Tous les enfants avaient entre 4 et 5 ans au moment de la recherche. Le fait de mener la recherche sur deux années avait deux fonctions : 1- faciliter le recrutement des familles, et 2-permettre la mise en œuvre de la structure d'accompagnement à deux moments, afin d'ajuster la démarche. La présente recherche a obtenu une certification éthique de l'Université du Québec en Outaouais et du CISSS des Laurentides. Les parents ont signé un formulaire de consentement spécifiant qu'ils consentaient à ce que les entretiens soient enregistrés et que les évaluations soient réalisées auprès de leur enfant. Les données de recherche ont été codifiées, un code a été octroyé à chacun des enfants, garantissant l'anonymat des enfants et de leurs familles. Le tableau I présente les enfants.

Tableau 1. Présentation des familles et l'âge de leur enfant en mois

<i>Âge de l'enfant</i>	
<i>Enfant 1</i>	52 mois
<i>Enfant 2</i>	42 mois
<i>Enfant 3</i>	54 mois
<i>Enfant 4</i>	52 mois
<i>Enfant 5</i>	54 mois
<i>Enfant 6</i>	48 mois
<i>Enfant 7</i>	69 mois

<i>Enfant 8</i>	54 mois
<i>Enfant 9</i>	58 mois

Planifier un soutien individualisé

L'outil « Grille d'observation des comportements de l'enfant » (Moreau et al., 2021) a été utilisé pour planifier le soutien et l'accompagnement individualisé aux familles, puisqu'il importe de connaître le niveau de développement des compétences en littératie de leur enfant. Cet outil a permis de s'assurer que les ateliers étaient cohérents avec le niveau de compétence des enfants. L'observation des acquis des enfants a été réalisée par une auxiliaire de recherche (étudiante aux cycles supérieurs), dans un local du CISSS où les distracteurs sont limités. Une auxiliaire de recherche a fait l'analyse des données des grilles d'observation afin de préciser les besoins de développement quantitatif selon des compétences en littératie des apprenants (oral, lecture et écriture). Ces données ont permis d'ajuster les activités d'apprentissage aux besoins de ces derniers. Ces données ne seront pas présentées ici, puisqu'elles servaient à concevoir les ateliers. Toutefois, la structure d'accompagnement a fait l'objet d'une publication antérieure (Beaulieu et al., 2025).

Conception des activités d'apprentissage avec la littérature jeunesse

Les critères de sélection d'ouvrage pour les apprenants ayant une déficience intellectuelle (Beaulieu et Moreau, 2018) ont été utilisés pour sélectionner 10 livres. Le CISSS partenaire a demandé que tous les livres aient pour thèmes les émotions et leur discrimination. Il s'agit d'un thème que les personnes intervenantes ont dit prioriser avec ces enfants. Les chercheuses ont ensuite **planifié et écrit** une séquence de trois ateliers, autour d'un même livre par semaine, sur une durée de 10 semaines. Les activités ont ensuite été présentées à deux parents d'enfants de 2 à 5 ans afin de valider que les ateliers conviennent aux caractéristiques de leurs enfants et qu'ils soient adaptés à leurs attentes. Aussi, les activités ont été présentées à un chercheur d'expérience auprès des enfants ayant un RGD (A. C. Moreau). L'article de Veilleux et al. (2025) présente la structure des activités présentées aux parents et aux enfants.

Évaluer les effets sur le développement du vocabulaire réceptif des enfants et sur les habitudes de littératie à la maison

Les 9 parents ont été invités à mettre en œuvre les ateliers conçus par l'équipe de chercheuses en utilisant la séquence de Courtade et al. (2013). Les ateliers proposés par l'équipe de chercheuses ont été mis en œuvre à raison de trois fois par semaines, pendant 10 semaines. Toutes les semaines, une chercheuse animait une entrevue semi-dirigée pour rendre compte des besoins des parents, les accompagner et co-construire des pistes de solutions. Ces entrevues, enregistrées, ont permis, de dégager le soutien apporté par la chercheuse aux parents, les pratiques mises en œuvre et ainsi, être en mesure de dégager une structure organisée d'accompagnement. Il y a eu un codage par une auxiliaire de recherche qui permet de rendre compte du soutien offert par l'équipe de chercheuses aux parents.

Avant et après les 10 semaines d'études, les compétences en vocabulaire réceptif ont été évaluées à l'aide d'un outil standardisé : la trousse Peabody (PPVT-R; Dunn et Dunn, 1981). Une chercheuse demandait de trouver l'image correspondant à un mot lu oralement sur un cadran de quatre images. Aussi, reprenant le même modèle que la trousse Peabody, un outil maison a été conçu avec les mots présents dans les livres. Aussi, le questionnaire sur les habitudes de littératie à la maison a été passé aux parents avant et après le projet de recherche pour voir si les habitudes de littératie avaient changé avant et après le projet.

Analyse des résultats

Les verbatims des entretiens avec les parents ont été codés pour faire ressortir les besoins des parents lorsqu'ils faisaient la lecture à voix haute à leurs enfants. Aussi, le soutien individualisé en lien avec la lecture à haute voix a été codé pour faire émerger les pratiques pour soutenir la lecture à haute voix par le parent et la chercheuse. Ensuite, une analyse quantitative a permis de faire ressortir le développement du vocabulaire réceptif de l'enfant en rentrant les scores de la trousse Peabody et de la trousse maison au sein d'un tableur. Enfin, une analyse qualitative des réponses au questionnaire sur les habitudes de littératie a permis de catégoriser les habitudes en littératie des familles et de les détailler.

RÉSULTATS

Les résultats sont détaillés ici en trois parties : le soutien individualisé aux parents, les effets sur le vocabulaire réceptif des enfants et les effets sur les habitudes de littératie des familles.

Soutien individualisé aux parents.

Nous en ferons une synthèse ici à laquelle nous ajouterons les besoins éprouvés par les parents et le soutien offert par les chercheuses (les pistes co-construites par les parents et les chercheuses pour répondre aux besoins). Le tableau qui suit propose une synthèse des besoins d'accompagnement qui sont pendant la recherche sur deux années et des pistes de solutions mises en œuvre pour répondre à ces besoins.

Tableau 2 Tableau des besoins et des pistes co-construites pour favoriser la participation de l'enfant

Besoins exprimés par les parents	Extrait parlant	Pistes co-construites
Gérer l'enfant qui veut prendre le contrôle de la lecture à haute voix	« Elle va vouloir sauter tout de suite aux portions du livre qui l'intéresse le plus. Si une page s'en vient, qui l'intéresse particulièrement, elle va passer par-dessus les autres, puis elle va tout de suite vouloir y aller. » (Parent 4, entrevue 2)	1- Laisser l'enfant feuilleter le livre en entier avant de faire la lecture; 2- Laisser le livre dans l'environnement de l'enfant 3- Avoir une cloche pour marquer le moment où l'enfant peut tourner la page 4- Nommer de manière explicite les comportements attendus lors de la lecture 5- Faire participer l'enfant en le questionnant, lui faisant faire des prédictions, des mimes, etc.
Répondre au manque d'intérêt de l'enfant	« Moi, honnêtement, je lui en pose comme 10 [questions], je fais 10 commentaires avec lui, tu sais je ne trouve même pas que c'est lourd, je trouve que ça va bien avec la lecture. » (Parent 5, entrevue 3)	1- Poser plus de questions lors des lectures 2 ou 3; 2- Faire bouger l'enfant
Encourager le parent à questionner son enfant		Accompagner le parent pour qu'il écoute son enfant et réagisse à la réponse de son enfant. Aider le parent à saisir les opportunités spontanées de communication avec la littérature jeunesse

Accompagner le développement du sentiment de compétence du parent à lire des livres à haute voix	« Vous savez ce à quoi elle est capable de répondre, vous êtes la personne qui le connaît le mieux au monde, donc vous êtes en mesure de formuler les questions qui sont le plus adaptées à ses besoins et à ses compétences. » (Chercheuse, entrevue 2 avec parent 4)	Revenir avec le parent sur son rôle de modèle en lien avec la lecture. Encourager le parent à intégrer dans sa vie la lecture et l'écriture.
--	--	---

Développement du vocabulaire réceptif des enfants.

L'article Beaulieu et al. (2025) fait état des effets de l'accompagnement parental sur le développement du vocabulaire expressif des enfants de l'année 1. Ici, il sera question du développement de cette compétence chez l'ensemble des 9 enfants (année 1 et année 2). Il est possible de tisser deux profils en lien avec les résultats à la trousse Peabody et du test maison. Ainsi, les compétences liées au vocabulaire réceptif des enfants avant le début de la recherche (temps 1) et après les 10 semaines de recherche (temps 2) ont été comparés pour chacune des deux années du projet.

Premier profil : Enfants qui ont obtenu plus de 50 au rang centile au temps 1.

Les enfants de l'année 2 avaient des connaissances nettement supérieures en lien avec le vocabulaire réceptif que la moyenne des enfants de leur âge. En effet, les lignes bleues et orange (figure 1) démontrent que les enfants de l'année 2 ont des compétences liées au vocabulaire réceptif qui équivalent à un rang centile de 75 et plus, tant au temps 1 qu'au temps 2. Ainsi, seulement 25% des enfants de leur âge ont des compétences meilleures qu'eux en lien avec le vocabulaire réceptif. La venue du programme *Agir Tôt* fait en sorte que de moins en moins d'enfants obtiennent un diagnostic de Retard global du développement. Comme la définition du retard global de développement est un retard dans au moins 3 sphères de développement, c'est ce que nous avons utilisé comme critères de sélection pour la deuxième année. Nous avons également signalé aux intervenants.es du CISSS que la sphère langagière devait être touchée par un retard. Nos résultats montrent que les enfants de l'année 2 avaient des compétences en vocabulaire réceptif qui dépassaient toutefois la moyenne des enfants de leur âge. Il n'y a pas eu d'amélioration importante des scores normalisés pour la trousse Peabody au temps deux comparativement au temps 1 pour ces enfants.

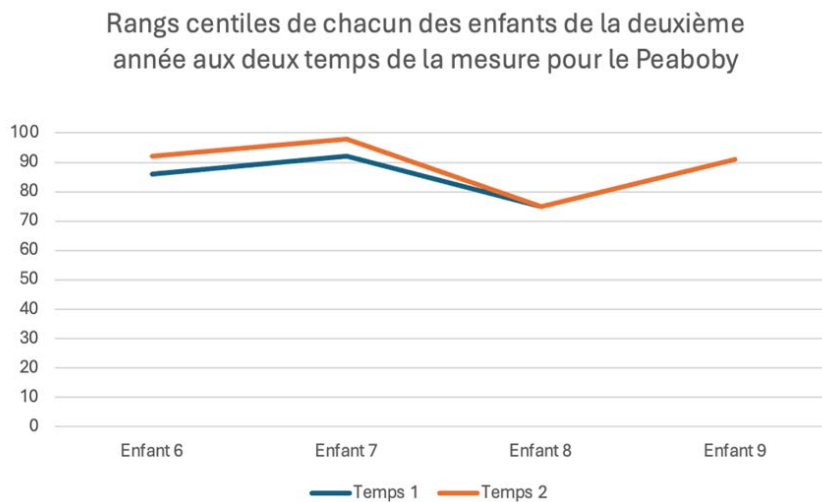


Figure 1 Rangs centiles de chacun des enfants de la deuxième année aux deux temps du Peabody

Deuxième profil: Enfants qui ont obtenu moins de 50 au rang centile au temps 1.

Les scores centiles pour l'année 1 sont bien différents. En effet, pour l'année 1, les enfants se situaient sous le 10e rang centile. En d'autres mots, 90% des enfants de leur âge avaient de meilleures compétences liées au vocabulaire réceptif qu'eux. Les résultats auprès des enfants de l'année 1 montrent que les enfants 2 et 5 ont amélioré leur score normalisé à la suite de l'intervention. En effet, l'enfant 2 est passé du 2^e rang centile au 3^e tandis que l'enfant 5 a vu son rang centile passer du 2 à 22. Il a été difficile d'évaluer les enfants 3 et 4 puisqu'ils ont refusé de pointer les images et de participer à l'évaluation; ils ne comprenaient pas la tâche.

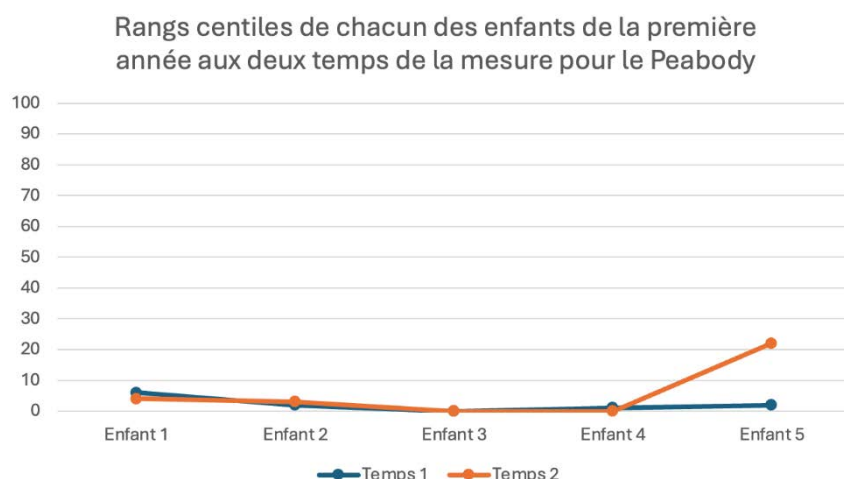


Figure 2 Rangs centiles de chacun des enfants de la première année aux deux temps du Peabody

Résultats au test maison pour les enfants des deux profils.

Enfants correspondant au premier profil. Les enfants 7-8 et 9 ont amélioré le nombre de mots présents dans les livres connus au temps 2 par rapport au temps 1. Le nombre de mots connus par l'enfant 6, premier profil, en lien avec les livres présentés est cependant resté stable au temps 2 par rapport au temps 1.

Enfants correspondant au deuxième profil. Les enfants 1 et 2 ont amélioré le nombre de mots présents dans les livres connus. Le nombre de mots connus par les enfants 3 et 5, deuxième profil, est resté stable. Il importe aussi de mettre en lumière que l'enfant 4 a diminué son nombre de mots reconnus au temps 2 par rapport au temps 1. Toutefois, cet enfant était enrhumé lors du temps 2 et a ainsi très peu participé. En résumé, la majorité des enfants ont amélioré leur connaissance des mots présents dans les livres compris au temps 2 par rapport au temps 1. C'est aussi ce qui a été rapporté par les parents lors des entrevues. Les parents ont mentionné que les enfants utilisaient de nouveaux mots dans leur vie quotidienne et les transféraient même dans leur milieu de garde.

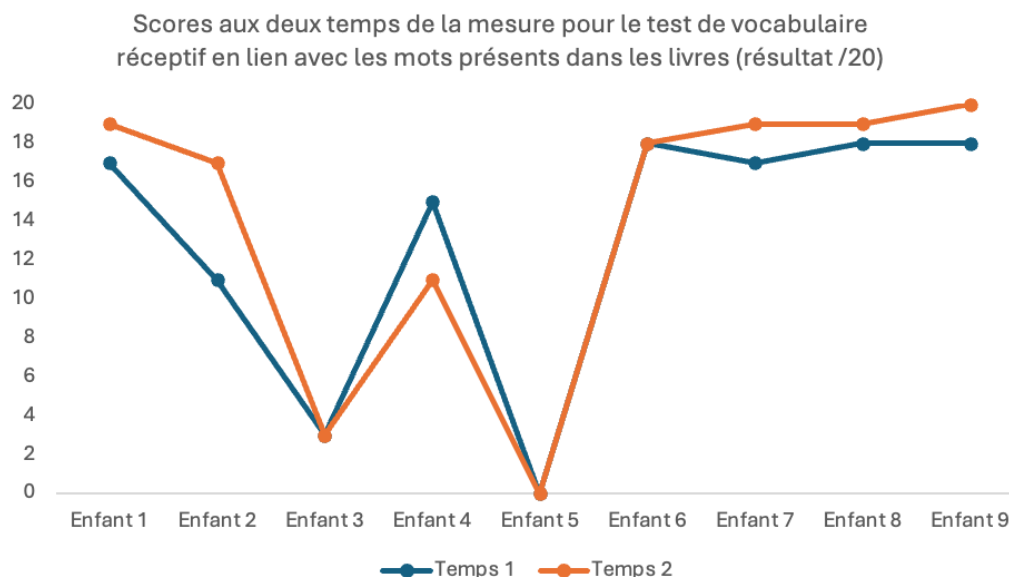


Figure 3 Scores aux deux temps de la mesure pour le test de vocabulaire réceptif en lien avec les mots présents dans les livres (résultat /20)

Habitudes de littératie à la maison.

L'article de Beaulieu et al. (2025) explore les changements dans les habitudes de littératie à la maison après la première année du projet auprès des cinq premières familles participantes. Une synthèse des résultats couvrant les deux années de mise en oeuvre sera présentée. Pour la majorité des questions à ce questionnaire, les parents devaient indiquer sur une échelle allant de 5 à 1, où 5 correspondait à « plus d'une fois par jour »; 4 à « presque tous les jours ou tous les jours »; 3 à « quelques fois par semaine »; 2 à « une fois par semaine » et 1 à « rarement ou jamais ».

Fréquence à laquelle l'adulte fait la lecture à voix haute à l'enfant durant une semaine habituelle.

Le tableau 2 montre que la plupart des enfants du premier profil (6-7-8-9) ont vus augmenté la fréquence au cours d'une semaine où ils se sont fait lire des livres. En effet, les enfants 7 et 8 se faisaient rarement ou même jamais lire des livres avant le début du projet de recherche. Après le projet de recherche, ces mêmes enfants se faisaient lire des livres quelques fois par semaine ce qui est une nette hausse.

Les enfants du second profil (1-2-3-4-5) se faisaient dans l'ensemble plus souvent lire des livres par semaine que les enfants du premier profil. En effet, les enfants 1 et 2 se faisaient lire plus d'une fois par jour ou tous les jours des livres dès le temps 1. La situation est restée stable pour l'enfant 1 et a même diminué pour l'enfant 2. Questionné en entrevue, le parent de l'enfant 2 a mentionné que ce dernier souhaitait

maintenant feuilleter ses livres seul. Les cases en vert montrent une amélioration de la fréquence où les enfants se font lire un livre au temps 2 par rapport au temps 1.

Tableau 3 Fréquence au cours d'une semaine habituelle où un adulte fait la lecture à voix haute à l'enfant

Enfants	Temps 1	Temps 2
1	plus d'une fois par jour	plus d'une fois par jour
2	presque tous les jours ou tous les jours	quelques fois par semaine
3	quelques fois par semaine	presque tous les jours ou tous les jours
4	une fois par semaine	presque tous les jours ou tous les jours
5	rarement ou jamais	presque tous les jours ou tous les jours
6	une fois par semaine	presque tous les jours ou tous les jours
7	rarement ou jamais	quelques fois par semaine
8	rarement ou jamais	quelques fois par semaine
9	presque tous les jours ou tous les jours	presque tous les jours ou tous les jours

Fréquence à laquelle l'enfant demande qu'on lui fasse la lecture à voix haute durant une semaine habituelle.

Le tableau 3 montre que les enfants du premier profil (6-7-8-9) ont augmenté la fréquence à laquelle ils ont demandé par semaine de se faire lire un livre au temps 2 par rapport au temps 1. Les enfants de ce profil demandaient très peu souvent (enfants 6-7-8) de se faire lire des livres au temps 1 ce qui a beaucoup changé au temps 2.

Les enfants du deuxième profil (1-2-3-4-5) ont vécu une situation un peu différente. L'enfant 1 demande maintenant plusieurs fois par jour de se faire lire un livre ce qu'il ne faisait jamais au temps 2. Il en est de même pour l'enfant 3. Toutefois, l'enfant 2 demande moins de se faire lire des livres et les enfants 4 et 5 ne demandent toujours pas de se faire lire des livres au temps 2. Les cases en vert montrent une amélioration de la fréquence où les enfants demande de se faire lire un livre au temps 2 par rapport au temps 1.

Tableau 4 Fréquence dans une semaine où l'enfant demande de se faire lire un livre par l'adulte

Enfants	Temps 1	Temps 2
1	rarement ou jamais	plus d'une fois par jour

2	quelques fois par semaine	rarement ou jamais
3	rarement ou jamais	presque tous les jours ou tous les jours
4	rarement ou jamais	rarement ou jamais
5	rarement ou jamais	rarement ou jamais
6	rarement ou jamais	quelques fois par semaine
7	rarement ou jamais	presque tous les jours ou tous les jours
8	rarement ou jamais	quelques fois par semaine
9	presque tous les jours ou tous les jours	plus d'une fois par jour

Fréquence à laquelle l'enfant feuillette seul des livres ou des traces écrites durant une semaine habituelle.

La fréquence à laquelle les enfants 1, 7 et 8 feuilletaient des livres avant et après le projet de recherche est restée stable. Il y a eu une tendance à la baisse de la fréquence pour les enfants 4, 5 et 9. En entrevue, les parents ont dit consacrer plus de temps à la lecture avec leur enfant ce qui a peut-être pour effet de restreindre le temps où ses enfants font de la lecture en solitaire. Le cas de l'enfant 2 a été discuté précédemment; cet enfant feuillète maintenant tous les jours et mêmes plusieurs fois par jour des livres. L'enfant 3 a aussi beaucoup augmenté les moments où il feuilletait des livres au temps 2 comparativement au temps 1.

Tableau 5. Fréquence dans une semaine où l'enfant feuillette lui-même un livre

Enfants	Temps 1	Temps 2
1	plus d'une fois par jour	plus d'une fois par jour
2	quelques fois par semaine	plus d'une fois par jour
3	rarement ou jamais	presque tous les jours ou tous les jours
4	une fois par semaine	rarement ou jamais
5	une fois par semaine	rarement ou jamais
6	rarement ou jamais	quelques fois par semaine
7	quelques fois par semaine	quelques fois par semaine
8	quelques fois par semaine	quelques fois par semaine
9	presque tous les jours ou tous les jours	quelques fois par semaine

Discussion conclusive.

La présente section rapporte les principaux résultats analysés en fonction des concepts abordés dans le cadre théorique. Il s'en suit la présentation des limites et des perspectives de recherches futures.

Il faut soutenir les familles peu importe leurs caractéristiques.

Toutes les familles ont eu besoin de soutien pour la mise en œuvre de ce projet peu importe le métier des parents ou le revenu des parents. Au début, lors du recrutement nombreux sont les parents qui ont dit considérer la structure d'accompagnement exigeante. Les parents ont nommé trouver qu'il y avait trop d'entrevue en début de projet. Toutefois, cette opinion a totalement changé en cours de projet. Ainsi, en cohérence avec les études de Rivard et al. (2015), les parents auprès d'enfants qui ont un RGD ont besoin d'être soutenus.

Comment doit être ce soutien?

Hebdomadaire.

En début de projet, plusieurs parents ont été déstabilisés par les questions à poser, par les comportements à gérer. La rencontre hebdomadaire a été nécessaire pour encourager les parents et les pister. Sans ces rencontres, la majorité de nos familles auraient abandonné le projet.

Durer dans le temps.

Plusieurs parents ont ressenti des besoins variables au fil du projet. Si certains parents n'avaient plus besoin d'accompagnement à la mi-parcours, la plupart avait encore des questions. Dans une visée de pérennité, il serait souhaitable qu'une personne ressource puisse répondre aux questions de ces parents.

Sans jugement.

Tous les parents ont vécu des insécurités. Cela a pris de 2 à 4 semaines avant de créer un lien avec les parents permettant à la chercheuse qui faisait les entrevues d'avoir des réponses plus vraies et plus exhaustives. Le fait de créer un lien avec les parents permet d'individualiser l'aide et de réellement répondre aux besoins des parents.

Coconstruit.

L'ensemble des parents ont eu besoin d'adapter le projet à leur réalité. Les parents d'enfants ayant un RGD vivent des situations tellement variables qu'ils ont besoin de programmes souples qui s'adaptent à ce qu'est leur vie.

Individualisé.

Nous avons côtoyé 9 enfants qui étaient complètement différents et qui avaient des besoins totalement différents. Il aurait été impossible d'offrir le même accompagnement pour chacune de leurs familles.

Modification des habitudes de littératie.

La lecture à haute voix : partie des routines familiales.

Pour la plupart des familles, la lecture à voix haute n'était pas une pratique courante avant le projet de recherche. À la suite de ce projet, la grande majorité des familles ont dit vouloir insérer cette pratique au sein de la routine familiale.

La lecture à haute voix : vecteur de communication parent-enfant.

Plusieurs familles ont nommé qu'il s'agissait d'un moment pour interagir avec leur enfant, pour discuter sur un objet commun et pour vivre un moment de complicité. En effet, la lecture à haute voix par l'adulte est qu'elle permet au parent de vivre un moment d'interaction avec son enfant (Price, Van Kleeck et Huberty, 2009). Les parents ont nommé avoir vu un réinvestissement de ces moments au sein de leurs vie quotidienne. Selon les parents, les enfants ont ainsi pu faire des phrases plus complexes, utiliser du vocabulaire acquis lors de leurs lecture au sein de leur vie et ainsi mieux s'exprimer sur le plan langagier. Même auprès des parents qui lisaient déjà des livres à leur enfant avant le projet de recherche, cette recherche a permis de réfléchir aux interactions avec leurs enfants. En effet, en début de projet, ces enfants étaient habitués à se faire lire des livres plus longs et être à l'écoute du parent. Le présent projet a permis au parent 6 et au parent 9 de laisser plus de place à son enfant pour qu'il puisse interagir avec lui. Comme il existe un lien important entre les habitudes de littératie des familles et le développement des compétences langagières des enfants, puis le développement des compétences en lecture et en écriture, l'adoption de la lecture à haute voix comme partie intégrante de la routine de ces familles est un résultat phare de la présente étude.

Développement des compétences langagières des enfants.

Les effets de la lecture à haute voix pour soutenir le développement du vocabulaire ne sont plus à prouver (Sénéchal, 2008). 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). Nos résultats montrent un effet à la trousse Peabody pour certains enfants et un effet plus clair à la trousse maison sur les mots présents dans les livres pour les enfants de notre échantillon. Le projet se déroulant sur seulement 10 semaines il est cohérent que les apprentissages soient restreints. Par ailleurs, les enfants ont pour la plupart amélioré leur connaissance des mots présents dans les livres et les parents ont vu qu'ils réinvestissaient ces mots dans la vie quotidienne.

Limites et perspectives de recherches futures.

Nous avons vécu des difficultés importantes de recrutement des familles au sein du CISSS. Cela a réduit considérablement notre échantillon. De moins en moins d'enfants ont un diagnostic de retard global du développement à cet âge depuis la mise en place du Programme Agir Tôt. Il a donc été difficile de recruter des enfants qui correspondaient au diagnostic sans pourtant l'avoir. Lors de la deuxième année, nous avons donc regroupé des enfants qui avaient un retard dans au moins 3 sphères de développement dont le langage. Nos résultats montrent que ces enfants avaient de beaucoup de plus grandes compétences langagières que leurs pairs de la première année. Il s'agit d'un résultat en soi, le retard global du développement regroupe des enfants qui ont des besoins divers, d'où l'importance de prendre du temps pour soutenir les familles de manière individualisée pour répondre aux besoins de chacune d'entre elles. Aussi, comme notre échantillon était très restreint, nos données ne sont pas généralisables à l'ensemble des familles d'enfants ayant un RGD. Dans l'idéal, il serait intéressant de répliquer le présent projet et de filmer les familles lors de la lecture à haute voix pour avoir des données d'observation plutôt que des pratiques déclarées. Toutefois, gardant en tête la faisabilité, il est peu probable que de nombreuses familles acceptent de se faire filmer pendant 10 semaines dans leur intimité, lors de la lecture à voix haute à leur enfant. Cette question doit cependant être creusée pour trouver une méthodologie novatrice et non intrusive pour accompagner les familles et observer leurs interventions, afin de mieux les aider.

Nous tenons à remercier sincèrement les familles qui ont participé au projet et les intervenant.es du CISSS participant. Un merci tout spécial aux intervenant.es du FRIS et de l'OPHQ qui nous ont soutenu au fil de ce projet de recherche. Nous n'aurions pas pu mener ce projet sans vous.

Références

Allor, J. H., Gifford, D. B., Jones, F. G., Otaiba, S. A., Yovanoff, P., Ortiz, M. B., & Cheatham, J. P. (2018). The effects of a text-centered literacy curriculum for students with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5), 474-494.

American Psychological Association. (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. *American psychologist*, 70(9), 832-864.

Beaulieu, J., Ruberto, N., & Veilleux, J. (2025). Retombées de la mise en place d'une structure d'accompagnement parental sur les pratiques de littératie familiale auprès d'enfants ayant un retard global du développement. *Revue hybride de l'éducation*, 9(1), 1-24.

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.

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. *Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, 1.

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.

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.

Grenier-Martin, J., et Rivard, M. (2020). Perception des parents d'enfants ayant un retard global de développement au Québec concernant la trajectoire de services. *Revue de psychoéducation*, 49(1), 69-98.

Hammet Price, L. H., Van Kleeck, A., et Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading research quarterly*, 44(2), 171-194.

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.

Lemons, C. J., et Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. *Research in developmental disabilities*, 31(2), 316-330.

Lessard, I. (2017). *Enseignement du vocabulaire : étude de cas des pratiques d'une enseignante en classe de langage de niveau primaire* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Chicoutimi).

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.

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.

Moreau, A. C., Tremblay, K. N., Beaulieu, J., Jolicoeur, E., Brassard, I., Rhofir, S., et Pomerleau, V. (2021). Compétences à développer et apports des approches et pratiques pédagogiques en littératie aux cycles primaire et secondaire des jeunes présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère: synthèse des connaissances. *Rapport de recherche, Programme Actions concertées des Fonds de recherche du Québec–Société et Culture*.

Price, L. H., Van Kleeck, A., et Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading research quarterly*, 44(2), 171-194.

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. *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales*, 19-45.

Sénéchal, M., et Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of educational research*, 78(4), 880-907.

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.

Senechal, M., et Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading research quarterly*, 360-374.

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.

Thériault, J., et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture--: une responsabilité familiale et communautaire*. Éditions Logiques.

Veilleux, J., Beaulieu, J., et Ruberto, N. (2025). 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. *Revue hybride de l'éducation*, 9(1), 1-21.