



Test de vocabulaire expressif – Troisième édition : Version pour francophones du Canada

Test de vocabulaire expressif - Troisième édition : Version pour francophones du Canada (EVT^{MC}-3^{CDN-F})

Rapport sommaire des scores

Kathleen T. Williams, Ph. D.

Information relative au participant

Nom : Petit EMTL123
ID : xxxx
Date de naissance : 2014/05/05
Âge : 6 : 10
Sexe : Masculin

Information relative au test

Date d'administration : 2021/03/24
Examineur :

Copyright © 2020 par NCS Pearson, Inc. Tous droits réservés.

NOTE : Ce rapport comprend du matériel protégé par le droit d'auteur et des secrets commerciaux. Le détenteur qualifié de la licence peut extraire des portions du rapport produit, dans les limites du texte minimum nécessaire afin de décrire précisément leurs conclusions principales significatives, aux fins d'incorporation dans une évaluation écrite du participant, conformément aux normes de citation de leur profession, le cas échéant. Aucune adaptation, traduction, modification ou version spéciale ne peut être effectuée à partir de ce rapport, sans l'autorisation écrite préalable de Pearson.

Pearson et EVT sont des marques de commerce de Pearson Education, Inc. ou de ses affiliés, déposées aux États-Unis d'Amérique et/ou dans d'autres pays. PPVT est une marque de commerce de Wascana Limited Partnership.

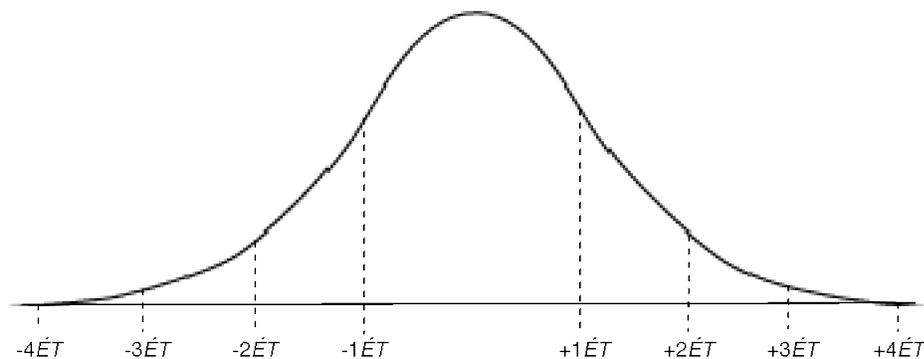
[1.0 / RE1 / QG1]

Sommaire des scores

Item de base	Item de plafond	Total des erreurs	Score brut
25	40	7	33

Score standard	Intervalle de confiance 90 %	Rang centile	ECN	Stanine	Description	Équivalent d'âge au test	VEC
55	52 - 62	0.1	<1	1	Très inférieurs aux attentes	2:8	460

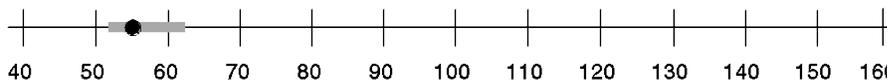
Note. Le score de la VEC est conçu pour mesurer le changement au fil du temps. Lorsque vous comparez les administrations du test EVT-3^{CDN-F}, reportez-vous au tableau B.2 du *Manuel de l'EVT-3^{CDN-F}* pour connaître les différences statistiquement significatives entre les scores de la VEC.



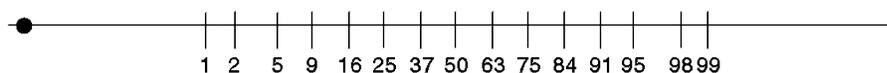
Description

Très inférieurs aux attentes	Inférieurs aux attentes	Attendus	Supérieurs aux attentes	Très supérieurs aux attentes
------------------------------	-------------------------	----------	-------------------------	------------------------------

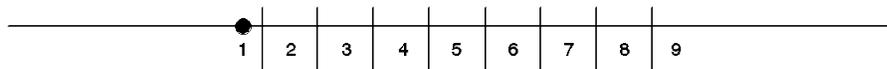
Score standard



Centile



Stanine



Sommaire narratif

Le *Test de vocabulaire expressif - Troisième édition : Version pour francophones du Canada* (EVT-3^{CDN-F}) est une évaluation normée qui est administrée individuellement pour évaluer le vocabulaire expressif et la récupération de mots chez les enfants et les adolescents. L'EVT-3^{CDN-F} évalue les connaissances de vocabulaire expressif à l'aide de deux types d'items : les items d'étiquetage et les items de synonyme. Les scores standards de l'EVT-3^{CDN-F} s'appuient sur un échantillon de normalisation d'individus qui déclarent parler le plus souvent le français.

Le 2021/03/24, on a administré l'EVT-3^{CDN-F} à Petit. Petit avait 6 ans, 10 mois au moment de l'évaluation. Les normes relatives à l'âge ont été utilisées pour effectuer la notation de l'évaluation.

Petit a obtenu un score standard de 55 à l'EVT-3^{CDN-F}. Lors de l'utilisation d'un intervalle de confiance de 90 %, le score vrai de Petit se trouve dans l'étendue allant de 52 à 62. Le rang centile de 0.1 signifie que Petit a obtenu des scores semblables ou supérieurs à 0.1 pour cent des participants du même âge. L'équivalent d'âge au test est de 2:8. Petit démontre un vocabulaire expressif dans l'étendue des résultats Très inférieurs aux attentes par comparaison aux autres individus du même âge.

Analyses qualitatives

L'analyse qualitative des résultats de l'EVT-3^{CDN-F} peut compléter les informations quantitatives fournies par les scores standards et peut vous aider à élaborer des hypothèses sur la performance d'un individu au test et sur ses habiletés de vocabulaire. Par exemple, il se peut que vous vouliez examiner la performance de l'individu à l'EVT-3^{CDN-F} par rapport à sa performance au PPVT-5^{CDN-F} ou encore, sa performance aux sous-ensembles d'items de l'EVT-3^{CDN-F}. Les analyses qualitatives comprennent :

- Vocabulaire à la maison par rapport au vocabulaire à l'école
- Vocabulaire selon la partie du discours
- Vocabulaire en science, technologie, ingénierie et mathématiques (STIM)

Note. Les mots listés dans les tableaux d'analyses qualitatives sont des exemples de la réponse cible.

Vocabulaire à la maison par rapport au vocabulaire à l'école

Classification des items incorrects

Item	Maison	École
34	noir	
35	cou	
36		tambour

Item	Maison	École
37	pelle	
38		collier

Item	Maison	École
39	nage	
40		hélicoptère

Classification des items corrects

Maison versus École	Tentés	Corrects	Pourcentage correct	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %
Maison	10	6	60									
École	6	3	50									

Vocabulaire selon la partie du discours

Classification des items incorrects

Item	Nom	Verbe	Attribut
34			noir
35	cou		
36	tambour		
37	pelle		

Item	Nom	Verbe	Attribut
38	collier		
39		nage	
40	hélicoptère		

Classification des items corrects

Partie du discours	Tentés	Corrects	Pourcentage correct	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %
Nom	13	8	62									
Verbe	1	0	0									
Attribut	2	1	50									

Vocabulaire STIM

Classification des items incorrects

Item	Mot STIM
40	hélicoptère

Classification des items corrects

	Tentés	Corrects	Pourcentage correct	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %
STIM	3	2	67									

Interventions suggérées

Les interventions efficaces en matière de vocabulaire s'appuient sur les preuves scientifiques concernant la façon dont les individus apprennent de nouveaux mots, les raisons pour lesquelles certains individus montrent un retard dans le développement de leur vocabulaire et les types d'interventions les plus efficaces pour provoquer un changement dans le développement du vocabulaire. Les preuves accumulées suggèrent que les interventions efficaces en matière de vocabulaire reflètent cinq principes. Lorsqu'ils sont appliqués ensemble à la conception d'interventions en matière de vocabulaire, ces cinq principes fourniront un moyen solide pour accélérer la croissance du vocabulaire, de la naissance jusqu'à l'âge adulte. Utilisez ces principes lorsque vous discutez de l'adaptation des interventions/instructions avec les enseignants en salle de classe, les parents/gardiens et les autres membres de l'équipe éducative.

- *Principe d'intérêt* : Ce principe souligne l'importance de promouvoir l'intérêt d'un individu pour les mots en tant qu'objets d'attention et d'examen.
- *Principe d'utilisation* : Ce principe souligne l'importance de l'engagement actif d'un individu envers les mots comme moyen efficace d'apprendre de nouveaux mots.
- *Principe d'explicitation* : Ce principe souligne la nécessité d'établir des liens clairs entre les mots et leur signification afin de faciliter l'apprentissage.
- *Principe de répétition* : Ce principe souligne que l'on n'apprend le sens d'un mot que graduellement au fil du temps et en étant exposé à ce mot de façon répétée dans une variété de contextes différents.
- *Principe d'intensité* : Ce principe souligne l'importance d'aborder le plus grand nombre de mots possible dans le cadre d'interventions en matière de vocabulaire afin d'élargir l'éventail de connaissances.

Les interventions suggérées dans ce rapport comprennent des interventions en matière de vocabulaire basées sur des preuves et accompagnées des activités recommandées.

Veuillez noter que les exemples fournis pour les interventions sont extraits de sources en anglais. Veuillez mettre à profit vos connaissances d'expert pour adapter ces informations à vos besoins.

Interventions en matière de vocabulaire basées sur des preuves

Selon le score standard de 55 de Petit à l'EVT-3^{CDN-F}, les activités de remédiation et de renforcement listées ci-dessous sont suggérées pour développer davantage les habiletés de vocabulaire de Petit.

Expressif, Groupe 2 (E2)

E2-A. Enseignement intensif
(*Intensive Instruction*)

E2-B. Exposition élaborée pendant la lecture de livres d'histoires
(*Elaborated Exposure During Storybook Reading*)

E2-C. Magiciens des mots
(*Word Wizards*)

Expressif, Groupe 1 (E1)

E1-A. Questionnement inférentiel
(*Inferential Questioning*)

E1-B. Lecture dialogique
(*Dialogic Reading*)

E1-C. Réactivité conversationnelle
(*Conversational Responsiveness*)

Expressif, Groupe 2 (E2)

E2-A. Enseignement intensif (*Intensive Instruction*)

Souvent, les approches de l'enseignement du vocabulaire durant les premières années du primaire consistent à enseigner un petit ensemble de mots (7 à 10) chaque semaine. Étant donné le volume considérable de mots que les enfants doivent apprendre pendant ces années scolaires, certains se demanderont peut-être si les enfants sont capables d'apprendre encore plus de mots au moyen d'un enseignement intensif. Avec l'enseignement intensif, les enfants sont systématiquement exposés à 20 mots ou plus au cours d'une semaine donnée. L'apprentissage de la signification d'un mot par les enfants n'émerge que graduellement au fil du temps, allant d'une familiarité générale avec un mot (Je l'ai déjà entendu) à une compréhension sophistiquée (Je le sais!). Dans ce contexte, l'enseignement intensif peut être un moyen efficace d'aider les enfants à développer une familiarité générale avec un plus grand nombre de mots par rapport aux approches qui ne ciblent que quelques mots à la fois. Une étude récente de Biemiller et Boote (2006) a montré que les élèves des premières années du primaire étaient tout à fait capables d'apprendre un nombre considérable de nouveaux mots pendant une semaine d'enseignement, lorsque ces mots étaient présentés par l'enseignant dans le cadre de lectures orales de livres d'histoires combinées à des explications des mots ciblés. Sur environ 20 à 25 mots ciblés au cours d'une seule semaine d'enseignement, les enfants étaient capables de produire des explications pour près de la moitié de ces mots. Pour être efficace, il faut combiner un enseignement intensif avec un enseignement direct portant sur la signification des mots et avec des expériences d'écoute de mots utilisés dans leur contexte. Une approche possible pour l'enseignement intensif dans les premières années du primaire est exactement cette séquence, d'une durée d'une semaine, développée par Biemiller et Boote (2006). Chaque semaine comprend la lecture répétée d'un seul livre d'histoires dans lequel environ 20 à 30 mots sont sélectionnés pour l'enseignement direct de la semaine.

1. Jour 1 : Deux ou trois mots de vocabulaire qui sont essentiels au contenu du livre sont expliqués, puis le livre d'histoires est lu normalement. Après la lecture, plusieurs questions de compréhension sont posées.
2. Jour 2 : Le livre d'histoires est lu avec des interruptions intégrées dans la lecture, afin de discuter de 7 à 10 mots ciblés. Chaque interruption se produit après une phrase contenant un mot cible et comprend une relecture de la phrase suivie d'une brève explication de la signification du mot. Après la lecture du livre, chacun des mots cibles est revu encore une fois, en lisant les phrases du livre comprenant les mots en question, puis en donnant une brève définition.
3. Jour 3 : Les procédures du Jour 2 sont répétées, mais 7 à 10 nouveaux mots sont ciblés pendant la lecture.
4. Jour 4 : Les procédures du Jour 2 sont répétées, mais 7 à 10 nouveaux mots sont ciblés pendant la lecture.
5. Jour 5 : Tous les mots ciblés aux jours 2 à 4 sont revus pour les élèves (le livre d'histoires n'est pas lu). Les mots cibles sont présentés aux enfants et il leur est demandé de fournir des définitions; celles-ci sont confirmées lorsqu'elles sont correctes ou corrigées lorsqu'elles sont incorrectes.

Référence :

Biemiller, A. et Boote, C. *An effective method for building meaning vocabulary in primary grades*. *Journal of Educational Psychology*, 2006, vol. 98, n° 1, p. 44-62. doi:10.1037/0022-0663.98.1.44

E2-B. Exposition élaborée pendant la lecture de livres d'histoires (*Elaborated Exposure During Storybook Reading*)

La lecture de livres d'histoires avec les élèves du primaire, que ce soit individuellement ou en groupe, est un moyen utile de favoriser le développement du vocabulaire expressif (Biemiller et Boote, 2006; Justice, Meier et Walpole, 2005; Penno, Wilkinson et Moore, 2002). Les interactions liées à la lecture de livres d'histoires deviennent encore plus puissantes comme approche de développement du vocabulaire lorsque le lecteur adulte s'arrête pour définir et discuter des mots qui surviennent dans le texte et qui ne sont probablement pas familiers à l'enfant. Dans ces expositions élaborées, le lecteur adulte accentue un nouveau mot qui apparaît dans le texte (en augmentant la hauteur tonale et l'intensité), puis répète le mot et explique sa signification en utilisant un langage que l'enfant peut comprendre, peut-être même en le reliant aux propres expériences de l'enfant. Voici un exemple pour le mot en anglais *marsh*, utilisé dans le livre *Possum and the Peeper* (Hunter, 1998) :

1. L'adulte lit le texte : «...*They came down to a marsh where they saw a muskrat spring-cleaning his house.* »
2. L'adulte fournit une définition : « *A marsh is a very wet place where there are wet lands covered with grasses.* »
3. L'adulte établit le lien avec les expériences de l'enfant : « *We were in a marsh the day we went canoeing. Remember?* »

Lorsque vous utilisez des livres d'histoires pour développer le vocabulaire expressif d'un enfant par l'intermédiaire d'expositions élaborées, assurez-vous de sélectionner des livres qui contiennent au moins quelques mots susceptibles de ne pas être familiers à un enfant. Comme les enfants n'apprendront pas tous les mots qui sont élaborés, il est approprié de faire une pause pour élaborer plus de mots plutôt que moins de mots; en fait, certaines études comprennent 10 expositions élaborées ou plus. Les mots idéaux pour les expositions élaborées sont ceux qui sont synonymes de mots ou de concepts que l'enfant comprend déjà et qui peuvent être définis à l'aide d'un langage qu'il comprend.

Références :

Biemiller, A. et Boote, C. *An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. Journal of Educational Psychology*, 2006, vol. 98, n° 1, p. 44-62. doi:10.1037/0022-0663.98.1.44

Hunter, A. *Possum and the peeper*, Boston (MA), Houghton Mifflin, 1998.

Justice, L.M., Meier, J. et Walpole, S. *Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergarteners. Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2005, vol. 36, n° 1, p. 17-32. doi:10.1044/0161-1461(2005/003)

Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G. et Moore, D.W. *Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? Journal of Educational Psychology*, 2002, vol. 94, n° 1, p. 23-33. doi:10.1037/0022-0663.94.1.23

E2-C. Magiciens des mots (*Word Wizards*)

Un objectif important de l'enseignement du vocabulaire durant les premières années du primaire est de susciter l'intérêt des enfants et de les amener à utiliser de nouveaux mots de vocabulaire. Conformément à cet objectif, Beck et ses collègues (Beck, Perfetti et McKeown, 1982) ont développé une approche appelée « Magiciens des mots » (*Word Wizards*). L'objectif de Magiciens des mots est d'exposer les enfants à de nombreux nouveaux mots et de les inciter à utiliser et à écouter ces mots dans leurs conversations quotidiennes et leurs activités en classe (Beck, McKeown et Kucan, 2013; Dougherty Stahl et Stahl, 2012). Un moyen d'accomplir cela consiste à ce que les enseignants et les enfants identifient les « mots intéressants » qui surviennent dans leur salle de classe (pendant les lectures à voix haute, les cours, les programmes vidéo, etc.) et placent ces mots en haut d'une affiche de classe sur laquelle figurent les noms des enfants sur le côté. Chaque fois qu'un élève utilise l'un de ces mots dans des activités d'écriture ou des conversations en classe, ou qu'il remarque l'un de ces mots dans des livres ou d'autres activités, il reçoit une coche sous ce mot. À la fin d'une période donnée, l'élève ayant obtenu le plus grand nombre de coches devient le Magicien des mots de la classe. De même, les élèves qui ont contribué des mots avec le plus de coches peuvent également être identifiés comme des Magiciens des mots. De cette façon, les élèves sont encouragés à écouter et à utiliser activement, à la fois, une panoplie de mots intéressants.

Références :

Beck, I.L., McKeown, M.G. et Kucan, L. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2e éd.), New York (NY), Guilford Press, 2013.

Beck, I.L., Perfetti, C.A. et McKeown, M.G. *Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. Journal of Educational Psychology*, 1982, vol. 74, n° 4, p. 506-521. doi:10.1037/0022-0663.74.4.506

Dougherty Stahl, K.A. et Stahl, S.A. *Young word wizards!: Fostering vocabulary development in preschool and primary education*. Dans E.J. Kame'enui et J.F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (2e éd.), New York (NY), Guilford Press, 2012, p. 72-94.

Expressif, Groupe 1 (E1)

E1-A. Questionnement inférentiel (*Inferential Questioning*)

Le vocabulaire expressif met en jeu l'apprentissage et l'utilisation d'objets, d'actions et de concepts tangibles et concrets, mais aussi de mots de nature plus abstraite. De nombreux experts s'accordent à dire que le développement du vocabulaire abstrait est soutenu par l'engagement des enfants dans des conversations décontextualisées. Les conversations décontextualisées se concentrent sur des événements qui vont au-delà de l'ici et du maintenant (p. ex., des événements du passé, du futur, ou qui sont imaginaires ou simulés). Ces conversations exigent généralement beaucoup d'inférences et obligent les enfants à discuter de leurs attitudes et de leurs sentiments, à évoquer leurs motivations, à décrire les différences et les similitudes et à exprimer les liens de cause à effet ou les liens temporels entre les événements (van Kleeck, Vander Woude et Hammett, 2006). Par exemple, si un adulte et un enfant regardent une image montrant un garçon qui pleure alors qu'il tient un ballon éclaté, et que l'adulte demande à l'enfant « Pourquoi le garçon pleure-t-il? », l'enfant doit en inférer ce qui s'est passé et comment le garçon se sent. Un niveau abstrait de l'utilisation du langage est requis, par rapport à la simple désignation d'un objet à partir de l'image; cela met en jeu une application de plus haut niveau du vocabulaire expressif en particulier et du langage expressif en général.

Pour développer les habiletés de langage abstrait des enfants, y compris l'utilisation d'un vocabulaire non littéral, les enfants ont besoin d'occasions fréquentes d'exercer leur propre utilisation du langage abstrait et d'entendre des modèles d'autres personnes utilisant un langage abstrait (National Center for Family Literacy, 2009; National Institute for Literacy, 2008). Une façon d'y parvenir est d'utiliser des questions ouvertes qui mettent l'accent sur ce qui suit :

1. Attitudes et sentiments (p. ex., Comment se sent Spot maintenant qu'il est temps de rentrer chez lui?)
2. Motivations (p. ex., Pourquoi pensez-vous que Clifford l'a aidée à retrouver le jouet perdu?)
3. Différences et similitudes (p. ex., Comment les mouettes ressemblent-elles aux rouges-gorges que nous avons vus la semaine dernière?)
4. Liens de cause à effet et liens temporels entre les événements (p. ex., Pourquoi Laurie a-t-elle eu des ennuis?)

Les professionnels peuvent poser de telles questions aux enfants dans le cadre de diverses activités, notamment la lecture de livres d'histoires, les jeux dramatiques et les activités artistiques et artisanales. Il est important de noter que, suite à la réponse de l'enfant, le professionnel peut modéliser une réponse plus élaborée qui fournit un modèle d'utilisation avancée du langage abstrait, comme dans ce qui suit :

Professionnel : Comment se sent Spot maintenant qu'il est temps de rentrer chez lui?

Enfant : Triste. Il est très triste.

Professionnel : Oui, il se sent très triste parce qu'il veut continuer à jouer. Il aimerait rester et jouer avec ses amis, mais il sait qu'il aura des problèmes s'il ne rentre pas chez lui.

Références :

National Center for Family Literacy. *What works: An introductory teacher guide for early language and emergent literacy instruction*, Louisville (KY), Auteur, 2009. Sur Internet : <http://familieslearning.org/public/uploads/editor/files/what-works.pdf>

National Institute for Literacy. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*, Washington (DC), Auteur, 2008. Sur Internet : <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>

van Kleeck, A., Vander Woude, J. et Hammett, L. *Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2006, vol. 15, n° 1, p. 85-95. doi:10.1044/1058-0360(2006/009)

E1-B. Lecture dialogique (*Dialogic Reading*)

La lecture dialogique est un style de lecture que les adultes peuvent utiliser pour favoriser systématiquement les habiletés de vocabulaire expressif chez les jeunes enfants. Elle a été développée par le psychologue du développement Grover Whitehurst et ses collègues (Arnold, Lonigan, Whitehurst et Epstein, 1994; Valdez-Menchaca et Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1988). La lecture dialogique, comme son nom l'indique, consiste à créer un dialogue avec un enfant lors de la lecture partagée d'un livre d'histoires (Farstrup et Samuels, 2008; Neuman et Dickinson, 2011). En créant un dialogue, l'enfant devient un participant plus actif dans l'interaction de lecture et reçoit des occasions d'exercer ses habiletés langagières en produisant un langage plus varié dans son vocabulaire et en produisant des énoncés plus longs et plus complexes sur le plan syntaxique. Étant donné que de nombreux adultes lisent avec les enfants d'une manière qui ne parvient pas à les faire participer activement, par exemple, en leur posant un grand nombre de questions oui/non, le recours à la lecture dialogique exige que les adultes examinent systématiquement la manière dont ils partagent des livres avec les enfants et modifient leur style de lecture pour susciter le partenariat de l'enfant dans le dialogue de lecture partagée.

Dans la lecture dialogique, les adultes utilisent des types de questions spécifiques pendant la lecture pour susciter l'engagement actif des enfants dans la conversation. Il s'agit notamment de questions à compléter, qui demandent aux enfants de compléter la réponse (pour prendre un exemple de livre en anglais : « *Nine ducks nine walked out in line, and Mr. Fox was _____.* »); de questions de rappel qui demandent aux enfants de se rappeler et de raconter un événement du livre d'histoires (p. ex., « *What happened after the fox fell in the water?* »); et de questions ouvertes qui suscitent les commentaires des enfants sur le contenu du livre. La façon dont l'adulte réagit aux réponses de l'enfant est tout aussi importante que ces types de questions pour susciter l'engagement actif de l'enfant; la technique dialogique exige que l'adulte évalue et approfondisse les réponses de l'enfant (p. ex., « *Yes, the fox did run into the woods.* ») pour fournir des modèles d'apprentissage du langage et des occasions d'exercice supplémentaires.

Références :

Arnold, D.H., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J. et Epstein, J.N. *Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format.* *Journal of Educational Psychology*, 1994, vol. 86, n° 2, p. 235-243. doi:10.1037/0022-0663.86.2.235

Farstrup, A.E. et Samuels, S.J. (Eds.). *What research has to say about vocabulary instruction*, Newark (DE), International Reading Association, 2008.

Neuman, S.B. et Dickinson, D.K. (Eds.). *Handbook of early literacy research* (vol. 3), New York (NY), Guilford Press, 2011.

Valdez-Menchaca, M.C. et Whitehurst, G.J. *Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care.* *Developmental Psychology*, 1992, vol. 28, n° 6, p. 1106-1114. doi:10.1037/0012-1649.28.6.1106

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. et Caulfield, M. *Accelerating language development through picture-book reading.* *Developmental Psychology*, 1988, vol. 24, n° 4, p. 552-559. doi:10.1037/0012-1649.24.4.552

E1-C. Réactivité conversationnelle (*Conversational Responsiveness*)

Les conversations entre adultes et enfants sont un mécanisme primaire grâce auquel les enfants ont l'occasion d'exercer et d'étendre leurs habiletés de vocabulaire expressif. Cependant, toutes les conversations entre adultes et enfants ne sont pas aussi captivantes qu'elles pourraient l'être pour favoriser les habiletés de vocabulaire des enfants. Au contraire, les conversations qui présentent un degré élevé de réactivité conversationnelle de la part de l'adulte semblent être les plus bénéfiques pour les enfants. Un adulte qui est réceptif à la conversation est celui qui adapte son langage pour répondre à ce que l'enfant apporte à la conversation, de sorte que l'information reçue par l'enfant soit particulièrement sensible à ses compétences de vocabulaire en développement, tout en étant sensible au langage de façon générale. En outre, l'adulte qui est réceptif à la conversation utilise des techniques spécifiques qui suscitent une participation plus active de l'enfant aux conversations, de sorte que ce dernier ait davantage d'occasions d'exercer ses habiletés langagières.

Pour être un partenaire réceptif lors de conversations, les adultes peuvent utiliser certaines techniques spécifiques (Girolametto et Weitzman, 2002; Wasik, Bond et Hindman, 2006) :

1. Écouter activement : Lorsqu'ils discutent avec des enfants, les adultes doivent s'arrêter fréquemment et attendre avec intérêt que les enfants prennent l'initiative, puis répondre de manière constructive aux contributions des enfants.
2. Suivre les sujets des enfants : Laisser les enfants choisir les sujets de conversation et poursuivre ces sujets afin de continuer la conversation, plutôt que de choisir de nouveaux sujets.
3. Modéliser et étendre : Fournir fréquemment des modèles et des explications de nouveaux mots de vocabulaire, ainsi qu'étendre les contributions des enfants aux conversations en répétant ce que disent les enfants et en ajoutant de nouveaux contenus grammaticaux ou lexicaux.
4. Encourager le tour de parole : Favoriser l'engagement des enfants dans des conversations prolongées en posant des questions ouvertes et en maintenant le sujet choisi par l'enfant.

Lorsque les adultes utilisent ces techniques lors de conversations avec les enfants, que ce soit dans le cadre d'un jeu libre ou d'interactions plus structurées, les enfants produiront non seulement plus de langage, mais ils utiliseront un vocabulaire expressif plus varié.

Références :

Girolametto, L. et Weitzman, E. *Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2002, vol. 33, n° 4, p. 268-281.
doi:10.1044/0161-1461(2002/022)

Wasik, B.A., Bond, M.A. et Hindman, A. *The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. Journal of Educational Psychology*, 2006, vol. 98, n° 1, p. 63-74.

Fin du rapport

Réponses aux items

1.	/	35.	0	69.	/	103.	/	137.	/
2.	/	36.	0	70.	/	104.	/	138.	/
3.	/	37.	0	71.	/	105.	/	139.	/
4.	/	38.	0	72.	/	106.	/	140.	/
5.	/	39.	0	73.	/	107.	/	141.	/
6.	/	40.	0	74.	/	108.	/	142.	/
7.	/	41.	/	75.	/	109.	/	143.	/
8.	/	42.	/	76.	/	110.	/	144.	/
9.	/	43.	/	77.	/	111.	/	145.	/
10.	/	44.	/	78.	/	112.	/	146.	/
11.	/	45.	/	79.	/	113.	/	147.	/
12.	/	46.	/	80.	/	114.	/	148.	/
13.	/	47.	/	81.	/	115.	/	149.	/
14.	/	48.	/	82.	/	116.	/	150.	/
15.	/	49.	/	83.	/	117.	/	151.	/
16.	/	50.	/	84.	/	118.	/	152.	/
17.	/	51.	/	85.	/	119.	/	153.	/
18.	/	52.	/	86.	/	120.	/	154.	/
19.	/	53.	/	87.	/	121.	/	155.	/
20.	/	54.	/	88.	/	122.	/	156.	/
21.	/	55.	/	89.	/	123.	/	157.	/
22.	/	56.	/	90.	/	124.	/	158.	/
23.	/	57.	/	91.	/	125.	/	159.	/
24.	/	58.	/	92.	/	126.	/	160.	/
25.	1	59.	/	93.	/	127.	/	161.	/
26.	1	60.	/	94.	/	128.	/	162.	/
27.	1	61.	/	95.	/	129.	/	163.	/
28.	1	62.	/	96.	/	130.	/	164.	/
29.	1	63.	/	97.	/	131.	/	165.	/
30.	1	64.	/	98.	/	132.	/	166.	/
31.	1	65.	/	99.	/	133.	/	167.	/
32.	1	66.	/	100.	/	134.	/	168.	/
33.	1	67.	/	101.	/	135.	/	169.	/
34.	0	68.	/	102.	/	136.	/	170.	/

Note. Les items qui n'ont pas été administrés sont indiqués par une barre oblique (/).