Didactique
Apprentissage
et enseignement

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Évaluation des effets d'ateliers de lecture interactive sur le développement de la conscience de l'écrit d'enfants de 3 et 4 ans en centre de la petite enfance en milieu défavorisé

Julie Myre Bisaillon[1], Marianne Paul[2], Charlotte Tremblay-Lemieux[1]
et Elizabeth Michaud[2]
[1]*Université de Sherbrooke, Québec, Canada*
[2]*Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada*

Pour citer cet article :
Myre Bisaillon, J., Paul, M., Tremblay-Lemieux, C. et Michaud, E. (2024). Évaluation des effets d'ateliers de lecture interactive sur le développement de la conscience de l'écrit d'enfants de 3 et 4 ans en centre de la petite enfance en milieu défavorisé. *Didactique, 5*(1), 27-55. https://doi.org/10.37571/2024.0102

Résumé : L'objectif de cet article est de présenter les effets d'ateliers de lecture interactive sur le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants fréquentant un centre de la petite enfance (CPE) en milieu défavorisé. Une absence de différence statistiquement significative entre les résultats du groupe expérimental (n=156) et du groupe témoin (n=68) a été relevée, pouvant en partie être expliquée par une implantation variable des ateliers et une présence déjà régulière de la lecture avant la mise en place de l'intervention. On relève néanmoins une amélioration significative des résultats dans certains sous-échantillons du groupe expérimental, notamment en ce qui concerne l'âge des enfants et le sexe assigné à la naissance. De plus, selon les éducatrices, les ateliers de lecture interactive ont permis de susciter davantage d'intérêt envers la lecture chez les enfants. Les conditions d'implantation de même que la difficulté à révéler les effets de changement de pratiques sur l'amélioration des habiletés des enfants seront discutés.

CC BY NC ND

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Mots-clés : lecture interactive, centres de la petite enfance, éveil à la lecture, habiletés langagières, conscience de l'écrit.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Introduction

Selon l'Enquête québécoise de 2022 sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) (Ducharme et coll., 2023), une forte proportion des enfants qui entrent à l'école maternelle éprouvent des difficultés au niveau d'un ou de plusieurs domaines de développement, tels que définis par l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE; Janus et Offord, 2007). Cet instrument fournit les seuils développementaux pour chacun des domaines de développement, à la lumière desquels les personnes enseignantes évaluent les habiletés perçues de leurs élèves. Les habiletés liées à la conscience de l'écrit font partie du sous-domaine de l'IMDPE désigné comme « littératie de base » (Ducharme et coll., 2023, p.39) qui comprend des compétences telles que savoir se servir d'un livre, être capable de relier des sons à des lettres, comprendre le sens de l'écriture, etc. On sait que la conscience de l'écrit est déterminante pour la suite du développement langagier (Justice et Ezell, 2001), ce qui justifie que l'on y accorde une attention particulière. Des études antérieures ont exposé les disparités qui existent quant à la maîtrise d'habiletés langagières de base entre les enfants provenant de milieux défavorisés et ceux provenant de milieux favorisés (Desrosiers et coll., 2012; Thériault, 2010). Les causes de ces disparités sont complexes, mais certaines pistes ont pu être avancées par la recherche en littératie.

Par ailleurs, plusieurs auteurs et autrices se sont intéressé·es à l'approche du développement global en petite enfance qui favoriserait, à long terme, la réussite éducative des enfants (Borri-Anadon et coll., 2022; Institut du Nouveau Monde, 2017, Leboeuf et Bouchard, 2019). Cette approche, misant sur l'exploration simultanée et naturelle d'habiletés s'inscrivant dans diverses sphères du développement, est préconisée dans les centres de la petite enfance (CPE) au Québec (Accueillir la petite enfance, 2019). Dans cette perspective, un projet d'ateliers de lecture interactive en CPE de milieux défavorisés a été implanté, visant à former les éducatrices[1] à de nouvelles pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ) qu'elles seraient amenées à intégrer régulièrement avec les enfants. Le projet avait pour objectif plus général d'optimiser les impacts positifs que la fréquentation d'un CPE peut avoir sur les enfants de milieux défavorisés en matière de développement de la littératie (Bouchard et coll., 2021; Lemire et coll., 2022; Elek et coll., 2021; Laurin et coll., 2015; McKean et coll., 2017; Poissant, 2016a; 2016b). Cet article

[1] Le féminin est employé pour refléter la réalité de la profession, occupée en forte majorité par des femmes. Toutes les participantes au projet s'identifient au genre féminin.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

présentera spécifiquement les effets des ateliers de lecture interactive sur la conscience de l'écrit des enfants.

Problématique

La conscience de l'écrit est une habileté que les enfants peuvent développer tôt, bien avant d'entrer à la maternelle (Claravall et Whalthall, 2024; McBride, 2016; Thériault, 2010). Elle s'inscrit dans un ensemble de pratiques et d'habiletés préalables à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, habituellement désigné par l'expression *émergence de l'écrit* ou *éveil à la lecture et à l'écriture* (ÉLÉ) (Giasson, 2011; Sénéchal, 2006). Or, il existerait des différences entre les pratiques familiales en ÉLÉ dans les milieux favorisés et défavorisés (Gustafsson et coll., 2011; Heppt et coll., 2022; McElvany et coll., 2009; Thériault, 2010), qui mèneraient à d'importantes variations dans le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire. Les recommandations issues de plusieurs travaux (Domitrovich et coll., 2010; Duncan et Magnuson, 2013; Janosz et coll., 2013) rappellent l'importance de l'intervention précoce dans la vie des enfants de milieux défavorisés, qui sont plus à risque de présenter des difficultés sur le plan des compétences en lecture, elles-mêmes reliées à leur réussite éducative ultérieure (Pagani et coll., 2011; Simard et coll.,2013; Chalifoux et al., 2014; Puentes-Neuman et coll., 2015). En effet, les enfants de familles plus aisées seraient plus fréquemment et plus précocement mis·es en contact avec l'écrit, intégré·es plus naturellement aux discussions avec des adultes, et seraient plus fréquemment susceptibles d'observer un parent en train de lire ou d'écrire (Joigneaux, 2013). La fréquentation d'un CPE participerait également à combler cet écart, en fournissant aux enfants de milieux défavorisés de nombreuses occasions de contact avec l'écrit, permettant ainsi de développer les habiletés liées à l'ÉLÉ (Bouchard et coll., 2021; Elek et coll., 2021; Laurin et coll., 2015; Poissant, 2016b).

L'intention était d'encourager les éducatrices à intégrer des pratiques favorables au développement langagier des jeunes enfants dans une perspective de développement global. Le projet devait s'appuyer sur l'expertise des éducatrices et tenir compte des contraintes propres à leur milieu (Myre Bisaillon et François-Sévigny, 2024). Dans ce contexte, l'idée était de décrire les effets d'ateliers de lecture interactive dans une approche adaptable et flexible sur le développement d'un ensemble d'habiletés dont la conscience de l'écrit, spécifiquement abordé dans cet article.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Cadre théorique

Le concept de conscience de l'écrit semble avoir été étudié de manière extensive dans la littérature scientifique anglo-saxonne, où il apparaît sous le nom de *print awareness*. Selon Hiebert (1981), les diverses habiletés liées à la conscience de l'écrit forment un tout, se développant peu à peu sans suivre une séquence définie, certaines habiletés prenant parfois de l'avance sur les autres, avec des variations liées à des facteurs comme l'âge et l'environnement familial de l'enfant. Joigneaux (2013) note que parmi les habiletés liées à la conscience de l'écrit, les jeunes enfants apprennent généralement à « reconnaître globalement l'écrit et ses fonctions, avant d'apprendre à décoder ses différentes composantes linguistiques » (Joigneaux, 2013, p.123). Dans le monde occidental, ces habiletés peuvent se manifester par la prise de conscience du sens de la lecture (de gauche à droite), par les diverses conventions liées à l'objet-livre (retrouver la page couverture, tenir le livre à l'endroit, etc.) et par la reconnaissance des types de caractères, comme les lettres majuscules. Thomas et Regaert (2019) indiquent que dès l'âge de 2 ou 3 ans, certains enfants peuvent comprendre les concepts de l'orientation du livre et du sens de la lecture, la signification des mots comme « titre » et « auteur », faire la distinction entre l'illustration et le texte. Selon ces auteures, ce serait à partir de 4 ans environ que les enfants seraient en mesure de comprendre des idées plus complexes comme « maison d'édition » ou « page couverture » et des symboles typographiques comme le point, la virgule, ou les guillemets. À partir de 4 ans également, les enfants auraient la capacité de reconnaître les lettres, de les nommer et de reconnaître les mots identiques à différents endroits dans le texte. Certaines connaissances devraient être explicitement enseignées, par exemple le fait que ce sont les mots qui sont lus et non les images, une nuance importante à faire pour plusieurs enfants même s'ils distinguent adéquatement les lettres des images (Farry-Thorn et Treiman, 2022).

L'environnement familial est important pour le soutien du développement des connaissances en lien avec l'écrit durant la période préscolaire, notamment le faible niveau socio-économique (Justice et coll., 2006). De plus, il a été montré que dans les familles à faible revenu, une grande variabilité d'environnement littéraire est présente, certains éléments ayant un impact plus marqué sur les habiletés des enfants. Par exemple, l'âge à partir duquel le parent a commencé à lire à l'enfant et la fréquence des activités de lecture sont associés à une meilleure performance à un test de concepts de l'écrit (Burris et coll., 2019). Par ailleurs, le niveau de stress parental, en particulier le stress lié à la relation parent-enfant, contribue de manière significative à la fréquence de pratiques éducatives de qualité effectuées à la maison auprès des famille à faible revenu (Can et Ginsburg-Block, 2016). Finalement, divers aspects sont à considérer lors de l'analyse des environnements

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

littéraires des enfants, notamment le type d'interactions effectuées lors des lectures et le type de document utilisé lors de ces activités (Bonnéry et Joigneaux, 2015).

La lecture interactive est une activité reconnue pour soutenir le développement des habiletés langagières chez les enfants d'âge préscolaire (Dupin de Saint-André et coll., 2012; Nevo et Vaknin-Nusbaum, 2018; Price et coll., 2009; Thomas et coll., 2020). Il s'agit d'une approche du récit qui encourage la participation active de l'enfant à travers des questionnements et des rétroactions fréquentes de la part de l'adulte. Concernant la conscience de l'écrit, il a été démontré que les enfants de 3 à 5 ans ont plus d'aisance à décoder les signes lorsqu'ils sont contextualisés dans l'univers du récit plutôt que pris hors contexte. Evans et ses collègues (2008) recommandent de pointer le texte lors de la lecture et d'utiliser des « tons de voix dramatisés » (Evans et coll., 2008, p.125, notre traduction), de répéter les mots pour faire ressortir leurs sonorités particulières en les pointant du doigt, pour que les enfants puissent apprendre les correspondances graphophonologiques, et de nommer ses actions lorsqu'on manipule le livre (« on tourne la page », « on lit à partir d'ici », etc.). Lorsqu'une éducatrice fait oralement référence aux caractères imprimés, pointe le texte et les éléments infographiques, alors qu'elle raconte une histoire et encourage les interactions, elle soutiendrait donc l'enfant dans l'acquisition des conventions de l'écrit qui lui serviront plus tard lors de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture.

Si l'éveil à la lecture et à l'écriture a été au centre du développement professionnel des personnes qui interviennent auprès des jeunes enfants depuis maintenant plusieurs années, le projet mené visait à rehausser la qualité de l'interaction autour du livre en ajoutant une condition expérimentale et en vérifiant les effets directs sur des habiletés précises en contexte de défavorisation en fonction de l'âge et du genre.

Méthodologie

Les participants

Les personnes participantes du groupe expérimental ont été recrutées avec le soutien des directions des CPE de l'Estrie, appuyé par le bureau du coordonnateur de la région, en identifiant les CPE de zones géographiques défavorisées tel qu'identifiées par le ministère

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018)[2]. C'est ensuite sur une base volontaire que 24 éducatrices de huit CPE différents répondant à ces critères ont participé à la formation et intégré les ateliers de lecture interactive à leur pratique. Le projet a duré 6 mois, de novembre 2021 à mai 2022. Il a été décidé de ne pas relever les caractéristiques sociodémographiques précises des éducatrices, étant donné le nombre de milieux, la mouvance des intervenantes et l'hétérogénéité de leurs profils. Globalement, ces milieux peuvent être décrits comme mettant en place les pratiques « habituelles ».

Des 167 enfants participant au début de l'étude à la condition expérimentale, les données des 156 enfants ayant complété l'évaluation sur la conscience de l'écrit au pré-test et au post-test ont été retenues. Ces 156 enfants étaient âgé·es en moyenne de 48,33 mois au début de l'étude (*s*=7,032). Les enfants ont été divisés en cinq sous-groupes correspondant chacun à une tranche d'âge en nombre de mois au début de l'étude (voir Tableau 1). Dans le groupe expérimental, 82 enfants étaient de sexe féminin (52,6%) et 74 étaient de sexe masculin (47,4%), selon le sexe assigné à la naissance. La condition expérimentale a été attribuée aux CPE de l'Estrie pour des raisons de proximité avec l'équipe de recherche. Les enfants sont répartis dans 24 groupes dont les éducatrices responsables ont participé à la formation (voir la section suivante pour plus d'informations).

Pour le groupe témoin, 68 enfants issu d'autres CPE ont participé pour mesurer l'impact des ateliers de lecture interactive. La composition du groupe témoin en termes d'âge et de sexe assigné à la naissance est similaire à celle du groupe expérimental. La moyenne d'âge dans le groupe témoin est de 48,15 mois au début de l'étude (*s*=7,176). La proportion de filles est de 53%, pour 47% de garçons (voir Tableau 1). Les enfants provenaient de huit groupes différents, ils ont donc été exposés aux pratiques habituelles de leur éducatrice, l'une ou l'autre des huit éducatrices du groupe témoin.

[2] L'indice de milieu socio-économique (IMSE) et du seuil de faible revenu (SFR) (MEES, 2018) ont été utilisés.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Tableau 1.

Portrait descriptif de l'échantillon

Groupe d'âge en nombre de mois	Groupe du participant pour l'étude	Proportion du sous-groupe d'âge par rapport au total (%)	Filles	Garçons
33 à 39 mois	Expérimental (n=22)	14,1	16	6
	Témoin (n=10)	14,7	6	4
40 à 45 mois	Expérimental (n=31)	19,9	13	18
	Témoin (n=14)	20,6	7	7
46 à 51 mois	Expérimental (n=45)	28,8	23	22
	Témoin (n=17)	25	6	11
52 à 57 mois	Expérimental (n=41)	26,3	20	21
	Témoin (n=20)	29,4	12	8
58 à 63 mois	Expérimental (n=17)	10,9	10	7
	Témoin (n=7)	10,3	5	2
Total	Expérimental (n=156)	100	82	74
	Témoin (n=68)	100	36	32

À titre informatif, on note quelques différences aux niveaux culturel et linguistique. Le groupe expérimental provient d'un milieu dont 10% de la population est anglophone, alors que c'est 1% de la population d'où est issu le groupe témoin qui s'identifie comme anglophone (Statistique Canada, 2016). Dans le groupe témoin, 3,5% de la population est issue de l'immigration, par rapport à 1,9% pour le milieu du groupe expérimental (Statistique Canada, 2016). Ces différences, mesurées à l'aide d'un test de Chi-2, se reflètent dans la composition de notre échantillon. Dans le groupe expérimental, un seul enfant sur 156 est né à l'extérieur du Québec (0,6%), alors que c'est 4 enfants sur 68 (5,9%) qui sont né·es hors Québec, dans le groupe témoin. Il s'agit d'une différence significative entre les groupes (p=0,018). Quant aux langues parlées à la maison, on note également des différences significatives entre les groupes (p=0,002).

La formation préalable et le suivi de l'implantation

Les éducatrices du groupe expérimental ayant participé au projet ont assisté à une formation en ligne avant d'intégrer les ateliers de lecture interactive dans leur milieu. Leurs

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

pratiques de lecture ont été colligées par l'entremise d'un questionnaire auto-rapporté avant et après l'implantation du projet. La formation aux éducatrices du groupe expérimental s'étalait sur deux demi-journées, durant lesquelles on abordait, entre autres, les stades du développement langagier, les fondements théoriques de la lecture interactive et leur opérationnalisation. Le concept de conscience de l'écrit leur était présenté de manière simple, ainsi que des pratiques reconnues comme étant efficaces pour favoriser le développement langagier de l'enfant à travers la lecture interactive.

Les éducatrices étaient invitées à animer un atelier de lecture interactive hebdomadaire avec leur groupe, pendant 6 mois, au moyen des albums jeunesse qui leur étaient offerts et du matériel accessible sur le site web du projet (Myre Bisaillon, s.d.) (fiches d'interaction comprenant des suggestions qui favorisent le développement de la conscience de l'écrit, fiches d'activités de prolongement, aide-mémoire théorique, etc.; voir Annexe 1). Il leur a été recommandé d'adopter une approche non directive en lecture interactive, qui se distingue par l'attention particulière portée au rythme de développement et aux intérêts des enfants. Les consignes et directives détaillées sont décrites en détails dans Myre Bisaillon (s.d). En résumé, les éducatrices étaient encouragées à accepter les interventions spontanées des enfants (sans lever la main) et à minimiser les interventions concernant leurs comportements (Myre Bisaillon, s.d.). Des interventions avant, pendant et après la lecture de l'album étaient recommandées, de même que des questions spécifiques à poser aux enfants. Les éducatrices n'étaient pas tenues d'intégrer des pratiques spécifiques, à une fréquence définie, visant le développement de la conscience de l'écrit ou d'autres habiletés. Toutefois, de nombreux conseils apparaissant dans les fiches d'interactions rattachées à chacun des albums proposés visaient à favoriser le développement de la conscience de l'écrit. On conseillait par exemple aux éducatrices de « [montrer] la page de garde à la fin de l'histoire et demander ce qu'elle représente » ou de « [mettre] plus d'intonation sur les mots écrits en gros caractères et le faire remarquer aux enfants » (Myre Bisaillon, s.d.).

Les éducatrices devaient remplir toutes les deux semaines un questionnaire de suivi de l'implantation, lequel était disponible en ligne. Elles y faisaient état, notamment, de leur utilisation des fiches d'interaction (p. ex., « Avez-vous posé toutes les questions proposées par la fiche de lecture interactive? »). Une personne membre de l'équipe de recherche se tenait à leur disposition pour des entretiens téléphoniques, au besoin. Toutefois, la structure de l'implantation était volontairement flexible et peu contraignante.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

L'évaluation de la conscience de l'écrit

Avant l'implantation du projet, les 156 enfants du groupe expérimental ont été rencontrés par 14 évaluatrices. Les 68 enfants du groupe témoin ont été rencontrés par huit évaluatrices et évaluateurs. Ces évaluatrices ont été formées à l'utilisation des outils d'évaluation des habiletés langagières des enfants. Elles sont étudiantes en psychologie, en adaptation scolaire et sociales et était sous la supervision d'une étudiante au doctorat en éducation. Les différents outils servaient à évaluer chez les enfants la conscience de l'écrit, le vocabulaire et la capacité à faire des inférences. La collecte des données avant l'implantation du projet a eu lieu entre octobre et novembre 2021. Les évaluatrices et évaluateurs ont rencontré les enfants à nouveau après 6 mois, soit en mai et en juin 2022, pour réévaluer les mêmes habiletés.

L'outil choisi pour évaluer la conscience de l'écrit (le *Preschool Word and Print Awareness*) chez les enfants a été développé par Justice et ses collègues (2006). Il a été adapté à un public francophone par notre équipe de recherche. Les concepts suivants sont évalués :

1. la page couverture
2. le titre du livre
3. le rôle du livre (l'intention, le sujet)
4. la fonction du texte narratif (par rapport aux illustrations)
5. l'organisation du livre (de la page de gauche à la page de droite)
6. l'organisation du texte, de gauche à droite
7. l'organisation du texte, de haut en bas
8. la fonction des caractères imprimés contextualisés (la reconnaissance, par exemple, de la fonction du phylactère qui indique qu'un personnage est en train de parler)
9. la première lettre d'un mot
10. la première lettre d'une phrase (la majuscule)
11. la signification des caractères imprimés contextualisés

Les résultats globaux de cet outil sont comptabilisés sur une échelle allant de 0 à 17 points (score brut), correspondant à des scores standardisés situés entre 46 et 161 points. Il s'adresse à des enfants de 3 à 5 ans dont le développement langagier est considéré comme étant typique, ou à risque. Le statut socio-économique de la famille et la présence préalable

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

ou non de difficultés langagières, lorsque mis en relation avec l'âge des enfants, seraient les plus forts prédicteurs des résultats au test.

Une évaluation des qualités psychométriques de l'instrument a déterminé qu'il était adéquat dans le cadre de recherches expérimentales, d'interventions cliniques et d'interventions éducatives (Justice et coll., 2006). La validité de contenu de l'outil a été mesurée à l'aide du *partial credit model* (PCM). Ainsi, les personnes chercheuses ont établi une échelle standardisée dont les intervalles entre les scores totaux varient en fonction du niveau de difficulté correspondant à chaque score brut total. Par exemple, un score brut de 0 correspond à un score standardisé de 46, alors qu'un score brut de 1 correspond à un score standardisé de 63, un intervalle de 17 points. L'intervalle n'est que de 5 points (de 118 à 123) sur l'échelle standardisée entre les scores bruts totaux de 12 et de 13, ce qui signifie que l'on considère beaucoup plus difficile de passer d'un score brut de 0 à 1 que de 12 à 13. La fidélité de l'outil a été jugée excellente. La validité de l'outil a été évaluée à l'aide du modèle de l'*Item Response Theory*, ce qui a permis de confirmer que les connaissances liés à l'écrit forment un seul construit pouvant être évalué avec cet outil de mesure auprès des enfants de 3 à 5 ans (Justice et coll., 2006).

Pour la version francophone, l'album jeunesse *Wapi le wapiti et les citrouilles géantes* a été utilisé lors de l'administration du test. Il s'agit d'un album de 36 pages, écrit et illustré par Chloé Baillargeon, publié en 2019 aux éditions *Les Malins*. L'album présente des caractères écrits stylisés, un texte court, des onomatopées intégrés aux illustrations vivement colorées et des phylactères, ce qui en fait un outil bien adapté aux fins de l'évaluation (Balslev et coll., 2006; de Jong et Bus, 2002; Evans et coll., 2005).

Les directives aux évaluatrices et évaluateurs vont comme suit: « Présentez les tâches suivantes dans l'ordre indiqué ci-dessous. Utiliser le livre *Wapi le wapiti et les citrouilles géantes* (C. Baillargeon, 2019). Lire l'énoncé de chaque item, puis administrer la tâche correspondante. Chaque élément peut être répété une fois. Ne pas inciter, renforcer ou fournir une rétroaction à l'enfant de quelque manière que ce soit. Pour chaque item, une note de 0 est attribuée à l'enfant s'il ne répond pas ou s'il fournit une réponse qui ne répond pas aux critères de notation ». La personne évaluatrice dit à l'enfant avant de débuter le test: « Nous allons lire ce livre ensemble, et j'ai besoin que tu m'aides à le lire ». Elle assigne 14 tâches à l'enfant tout au long de la lecture, dont trois (11a, 11b et 11c) concernent le concept de la lettre. L'enfant peut obtenir de 0 ou 1 pour 11 des questions et entre 0 et 2 pour les 3 autres questions, pour un maximum de 17 points au total. Il s'agit de tâches ou de questions telles que: « Montre-moi le nom du livre. », « Où est-ce que je commence à lire? », « Montre-moi quel personnage est en train de parler. ». Les points sont

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

attribués à l'enfant selon des critères plus ou moins flexibles (par exemple, lorsqu'on demande à l'enfant de montrer la page couverture du livre, il obtiendra un point s'il la pointe du doigt). Le score brut obtenu est converti par la personne évaluatrice en score standardisé. Elle peut également noter ses observations relatives au comportement de l'enfant, telles que « Difficulté de concentration », « Timide ou réticent » (Justice et coll., 2006).

Les analyses statistiques

Le logiciel d'analyse statistique SPSS28 a servi à comparer, à l'aide de tests *t* sur des échantillons indépendants, les moyennes des résultats des enfants du groupe expérimental (n=156) à celles des enfants du groupe témoin (n=68) au pré-test, puis au post-test. Des scores de changement ont ensuite été créés à partir des résultats des enfants et ont été comparés selon le groupe d'appartenance (expérimental ou témoin). L'ANOVA a permis de décrire la force des associations entre les résultats des enfants au test sur la conscience de l'écrit et les variables indépendantes du sexe assigné à la naissance, de l'âge et de l'éducatrice. Les scores de changement ont également été comparés. Les écarts-types (*s*) ont été interprétés de sorte à évaluer la variabilité intragroupe. Les tailles d'effet (*d*) telles que calculées lors des tests *t* sont également présentées.

Résultats

Dans les sections suivantes, les résultats obtenus seront présentés d'abord en focalisant sur la comparaison du groupe expérimental et du groupe contrôle, puis l'impact du sexe assigné à la naissance et de l'âge seront abordés. Finalement, les données portant sur les pratiques des éducatrices seront présentées.

Comparaison des groupes expérimental et témoin

Globalement, aucune différence statistiquement significative n'a été démontrée entre les moyennes des groupes expérimental (m=90,66; *s*=13,55) et témoin (m=92,54; *s*=10,718) au test sur la conscience de l'écrit avant l'implantation du projet (*p*=0,311). Le constat est le même au post-test : le groupe expérimental obtient alors une moyenne de 97,53 points (*s*=15,814) et le groupe témoin, une moyenne de 96,79 points (*s*=15,194) (*p*=0,746). Les enfants des deux groupes semblent donc se développer de la même façon sur le plan de la conscience de l'écrit indépendamment de la condition expérimentale ajoutée.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Les résultats du Tableau 2, toutefois, montre que tant dans le groupe expérimental que le groupe contrôle, on observe une amélioration moyenne des résultats statistiquement significative (p<0,001 et p=0,03, respectivement). La taille de l'effet pour le groupe expérimental est modérée (d=0,405), mais faible pour le groupe contrôle (d=0,269).

Tableau 2.

Comparaison de l'amélioration globale des deux groupes

Groupe du participant pour l'étude	Différence moyenne	Écart-type	T	d de Cohen
Expérimental (n=156)	6,812	16,951	5,063 (p<0,01*)	0,405
Témoin (n=68)	4,250	15,778	2,221 (p=0,030*)	0,269

Des scores de changement pour les deux groupes ont été créés et comparés. Le test t sur échantillons indépendants a été utilisé comme méthode de comparaison des scores de changement. Le résultat du test confirme qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les groupes (p=0,278).

Les analyses suivantes ont donc été effectuées à partir des résultats des enfants du groupe expérimental seulement, considérant que les pratiques des éducatrices du groupe expérimental étaient connues. Ce choix assurait également de travailler à partir de données provenant d'un échantillon relativement homogène.

Comparaison des résultats selon le sexe assigné à la naissance

Une analyse de variance unifactorielle (ANOVA), dont les résultats sont présentés au Tableau 3, a permis de déterminer que le score des enfants du groupe expérimental était associé à leur sexe assigné à la naissance uniquement après l'implantation du projet (F=4,181; p=0,043). Tous groupes d'âges confondus, les garçons du groupe expérimental (n=74) présentent généralement des résultats plus élevés que ceux des filles (n=82) au post-test.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Tableau 3.

ANOVA entre les scores des enfants et leur sexe assigné à la naissance

Groupe du participant pour l'étude	Temps	Ddl	F
Expérimental	Pré-test	156	0,505 (p=0,478)
	Post-test	156	4,181 (p=0,043*)

Alors que la moyenne chez les filles du groupe expérimental passe de 89,93 points à 95,10, celle des garçons passe de 91,47 à 100,23 (voir Tableau 4). Il s'agit d'une amélioration significative dans les deux cas. Notons que l'écart-type est par ailleurs plus important chez les filles, en particulier au post-test (s=17,595). Au moment du pré-test, les écarts-types sont très similaires (s=13,691 chez les filles et s=13,437 chez les garçons), mais après l'implantation du projet, les résultats chez les filles semblent plus inconstants, alors que l'écart-type chez les garçons est légèrement réduit (s=13,171).

Tableau 4.

Test des échantillons appariés selon le sexe assigné à la naissance, groupe expérimental

Sexe assigné à la naissance de l'enfant	Moyenne	Écart-type	T
Féminin (n=82)	Pré-test 89,93	13,691	2,569 (p=0,012*)
	Post-test 95,10	17,595	
Masculin (n=74)	Pré-test 91,47	13,437	4,918 (p<0,001*)
	Post-test 100,23	13,171	

Malgré cette légère distinction favorable aux garçons au moment du post-test, la comparaison statistique des scores de changement (f : 5,17; g : 8,76) n'indique aucune différence significative entre les groupes (p=0,188), tel que détaillé dans le Tableau 5. Peu importe leur sexe, les enfants se sont donc significativement amélioré·es sur le plan de la conscience de l'écrit, 6 mois après le premier test.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Tableau 5.

Test des échantillons indépendants sur le score de changement selon le sexe assigné à la naissance, groupe expérimental seulement

Sexe assigné à la naissance de l'enfant	Moyenne du score de changement	T
Féminin (n=82)	5,170 (*s*=18,229)	-1,323 (*p*=0,188)
Masculin (n=74)	8,757 (*s*=15,316)	

Comparaison des résultats selon le groupe d'âge en nombre de mois au début de l'étude

Un test de corrélation de Pearson a permis de constater la présence d'une corrélation forte entre les scores au pré-test (r=0,334; p<0,001) et au post-test (r=0,354; p<0,001) des enfants et leur âge en nombre de mois au début de l'étude. Les enfants ont été divisé·es en cinq groupes d'âge en nombre de mois: 33 à 39 mois (n=22), 40 à 45 mois (n=31), 46 à 51 mois (n=45), 52 à 57 mois (n=41) et 58 à 63 mois (n=17), de sorte à comparer les moyennes et les scores de changement entre les groupes. Le Tableau 6 présente les résultats de ces analyses.

Tableau 6.

Test des échantillons appariés selon le groupe d'âge en nombre de mois au début de l'étude

Groupe du participant pour l'étude	Groupe d'âge en nombre de mois	Moyenne	Écart-type	Moyenne du score de changement	T
Expérimental	33 à 39 mois (n=22)	Pré-test 82,32	16,714	10,591 (s=20,346)	2,442 (p=0,024*)
		Post-test 92,91	13,866		
	40 à 45 mois (n=31)	Pré-test 88,32	10,001	1,484 (s=13,980)	0,591 (p=0,559)
		Post-test 89,81	14,124		
	46 à 51 mois (n=45)	Pré-test 89,98	14,450	7,489 (s=16,328)	3,077 (p=0,004*)
		Post-test 97,47	13,634		
	52 à 57 mois (n=41)	Pré-test 93,80	12,370	8,976 (s=16,255)	3,536 (p=0,001*)
		Post-test 102,78	15,696		
	58 à 63 mois (n=17)	Pré-test 99,94	6,571	5,176 (s=19,733)	1,082 (p=0,295)
		Post-test 105,12	19,808		

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Une amélioration significative (p=0,024) des résultats des enfants les plus jeunes (33 à 39 mois) est observée. Au pré-test, leur moyenne était de 82,32 points sur un maximum possible de 161 points. Ils passent à 92,91 points au post-test, ce qui représente un résultat plus élevé que les enfants qui avaient 40 à 45 mois avant l'implantation du projet (ceux-ci obtenaient alors une moyenne de 89,81 points sur 161).

C'est toutefois chez les enfants de 46 à 51 mois (n=45) et de 52 à 57 mois (n=41) qu'on constate les améliorations avec le plus haut niveau de significativité. Les enfants âgé·es de 46 à 51 mois passent d'une moyenne de 89,98 points au pré-test à 97,47 au post-test (p=0,004). Les 52 à 57 mois (entre 4 et 5 ans) (n=41) passent d'une moyenne de 93,8 au pré-test à 102,78 au post-test (p=0,001).

Il est par ailleurs à noter qu'il y a une grande variabilité dans les résultats individuels des enfants. Tous groupes d'âge confondus, les scores standardisés au pré-test dans le groupe expérimental varient entre 46 et 115 points. L'enfant ayant obtenu le score le plus élevé au pré-test était âgé de 46 mois, soit un peu moins de 4 ans, alors que six enfants âgé·es de 4 à 5 ans ont obtenu des scores situés entre 46 et 63 points au pré-test. L'écart-type moyen au pré-test, tous groupes d'âges confondus dans le groupe expérimental, est de s=14,314, ce qui indique que plusieurs scores peuvent être éloignés de la moyenne (établie à 89,99 points). Il est très légèrement plus élevé au post-test (s=15,814). L'écart-type est particulièrement élevé chez les plus jeunes (33 à 39 mois) dans le groupe expérimental (s=20,346).

Pratique des éducatrices

Les résultats du Tableau 7 montrent qu'une majorité d'éducatrices déclare déjà, au pré-test, faire la lecture tous les jours et poser souvent des questions sur l'histoire. Lors du post-test, le nombre de lecture effectué est plus élevé tout comme l'acceptation des intervention spontanées des enfants lors de la lecture.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Tableau 7.

Questionnaire sur les pratiques déclarées en ÉLÉ : données quantitatives

Questions à choix de réponses	Réponses possibles	Pré-test (n=24)	Post-test (n=16)
Dans la dernière semaine, combien de fois avez-vous lu un livre aux enfants ?	Moins d'une fois	0%	0%
	Une fois	11,54%	6,3%
	Plus d'une fois	34,62%	43,8%
	À tous les jours	53,85%	50%
Pendant la lecture du livre, est-ce que vous laissez les enfants intervenir spontanément ?	Jamais	0%	0%
	Rarement	0%	0%
	Parfois	30,77%	0%
	Souvent	53,85%	43,8%
	Très souvent ou toujours	15,38%	56,3%

À la fin de la période d'expérimentation, les éducatrices ont déclaré avoir complété en moyenne 6,55 thèmes au total, c'est-à-dire environ un thème par mois. L'écart-type important (s=4,71) révèle toutefois une grande variabilité dans le nombre d'ateliers de lecture complétés par chacune des éducatrices. Elles avaient accès à 16 thèmes et le projet de recherche les invitait à en réaliser un aux deux semaines (un atelier par semaine), pour couvrir environ 12 thèmes au total. Pour les 26 groupes d'enfants participants :

1. 5 éducatrices ont répondu n'avoir complété aucun thème (dont une éducatrice responsable de deux groupes) ;
2. 7 éducatrices ont complété entre 1 et 5 thèmes (incluant une éducatrice responsable de deux groupes) ;
3. 9 en ont complété entre 6 et 10 ;
4. 3 en ont complété entre 11 et 16, dont une seule ayant complété les 16 thèmes.

Les éducatrices n'ayant complété aucun thème ont toutefois continué à faire la lecture aux enfants au moins une fois par semaine, comme le démontre le Tableau 7 plus haut.

En fonction des éducatrices, les résultats des enfants ne sont pas significativement différents au pré-test, mais cette différence est significative au post-test (voir Tableau 8).

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Tableau 8.

Résultats pré-test et post-test en fonction de l'éducatrice

	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
		Pré-test			
Intergroupe	184,24	20	9,221	1,495	0,085
Intragroupe	1356,770	220	6,167		
Total	1541,203	240			
		Post-test			
Intergroupe	634,765	20	31,738	3,317	<0,001
Intragroupe	1952,195	204	9,570		
Total	2586,960	224			

Discussion

Le présent projet a été développé dans une perspective de développement global des enfants, en encourageant les éducatrices à intégrer des ateliers de lecture interactive, une pratique favorable au développement langagier des jeunes enfants. Dans le cadre de l'implantation des ateliers, les éducatrices étaient appelées à se concentrer sur la construction du sens, la compréhension globale et le dialogue autour du contenu narratif. Elles étaient encouragées à interagir avec les enfants de manière à stimuler le développement de la conscience de l'écrit, mais n'avaient pas à répondre à des exigences spécifiques ou à atteindre des cibles précises en termes de fréquence et de nature des interactions liées à ces habiletés. Elles étaient toutefois encadrées par la formation reçue, les fiches accompagnant les albums et les rapports hebdomadaires à remplir. Un contexte d'évaluation contextualisée de la conscience de l'écrit avait été choisi (Hiebert, 1981), pour reproduire ce qui a été vécu dans les ateliers de lecture interactive à l'aide d'un outil qui nécessite l'usage d'un album jeunesse ludique et agréable pour les enfants (Justice et coll., 2006). Ainsi, on pouvait envisager qu'ayant pris l'habitude d'observer leur éducatrice manipuler et lire des albums jeunesse lors des ateliers de lecture interactive, les enfants du groupe expérimental auraient davantage amélioré leurs résultats à l'évaluation que les enfants du groupe témoin, après les 6 mois d'implantation du projet. Dans les prochaines sections, les résultats obtenus seront discutés, en commençant par la spécificité et la fréquence des interventions sur la performance des enfants, suivi de l'impact des facteurs du sexe assigné à la naissance et de l'âge, pour terminer sur les pratiques des éducatrices.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

La spécificité et la fréquence des interventions

Les résultats de la présente étude confirment que les habiletés liées à la conscience de l'écrit ont le potentiel de se développer tôt même dans les milieux où les enfants auraient été moins exposés à l'écrit. Rappelons que l'âge approximatif auquel Thomas et Regaert (2019) associent le développement de la conscience de l'écrit, sans égard au niveau socio-économique, se situe entre 2 et 3 ans. Par contre, globalement, aucune différence statistiquement significative entre les résultats des enfants au test selon leur groupe d'appartenance pour l'étude (expérimental ou témoin) n'a été observée. Cette absence de différence pourrait en partie s'expliquer par un manque de fréquence dans l'implantation des ateliers dans les groupes expérimentaux, comme il sera discuté plus loin. De plus, on peut aisément penser que les efforts des dernières années en matière de promotion de l'éveil à la lecture et de formation continue offerte aux éducatrices ont porté fruit et permis d'améliorer les pratiques des éducatrices et que la condition expérimentale introduite n'a peut-être pas tant changer la pratique maintenant plus habituelle des éducatrices.

Une étude récente de Thomas et coll. (2020) a montré que la lecture interactive pouvait être un outil efficace pour soutenir le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants de faible niveau socio-économique, à condition d'intégrer des pratiques ciblées. Comme mentionné plus haut, les interactions autour du livre lors des ateliers n'étaient pas forcément axées sur les habiletés spécifiques évaluées par l'outil *Preschool Word and Print Awareness*. On peut se demander si les résultats auraient été différents si on avait suggéré aux éducatrices de manière plus explicite de pointer les lettres et les mots, ou de nommer leurs gestes lorsqu'elles manipulaient les livres (« je tourne la page », « je lis de gauche à droite », etc.), lors de la formation. Les améliorations des enfants du groupe expérimental auraient sans doute pu être plus significatives si les éducatrices avaient employé fréquemment, dans le cadre des ateliers de lecture interactive, des stratégies plus spécifiques au développement de la conscience de l'écrit, tel que le suggèrent Evans et ses collègues (2008), rejoignant également les travaux de Justice (notamment Justice et Ezell, 2002; Justice et coll. 2008) et d'Aram (2006), selon lesquels une approche qui combine lecture interactive et interventions ciblées serait à privilégier.

Les facteurs du sexe assigné à la naissance et de l'âge

Selon Bryk (2015), il faudrait davantage s'intéresser aux variations autour de la moyenne et rechercher les causes de ces variations plutôt que de s'intéresser aux effets moyens. Ainsi, bien qu'aucune différence significative entre les résultats des enfants au test selon leur groupe d'appartenance pour l'étude (expérimental ou témoin) n'ait été observée, des analyses comparatives plus spécifiques en fonction des variables du sexe et de l'âge ont été

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

effectuées. Ces analyses ont permis de relever des résultats intéressants quant au développement de la conscience de l'écrit dans le groupe expérimental.

Ayant obtenu au départ une moyenne (m=91,47) fort similaire à celle des filles (m=89,93), les garçons obtiennent au post-test une moyenne (m=100,23) de plus de 5 points supérieure à celle des filles (m=95,1) et de presque 5 points supérieure à celle des garçons du groupe témoin (m=95,47). La comparaison des scores de changement entre les garçons et les filles du groupe expérimental ne montre pas de différence significative. Selon l'EQDEM, 14% des garçons qui entrent à la maternelle présentent une vulnérabilité dans le domaine du développement cognitif et langagier (comprenant les compétences de base en littératie), alors que c'est 10,2% des filles qui présentent une vulnérabilité dans la même catégorie (Ducharme et coll., 2023). Les améliorations observées chez les garçons invitent donc à poursuivre des travaux de recherche de façon à mieux circonscrire les effets des ateliers de lecture interactive suivant une approche non directive sur le développement de la conscience de l'écrit chez les jeunes garçons et les jeunes filles.

Bien que le facteur de l'âge soit un prédicteur important du score moyen obtenu par les enfants (Evans et coll., 2008; Hiebert, 1981), des écarts-types élevés ont été observés dans la totalité des groupes d'âge. Les scores moyens augmentent généralement avec l'âge, mais il n'est pas rare de rencontrer des enfants dont les résultats se situent loin de la moyenne attendue pour leur âge. Ce constat va dans le même sens que les études menées jusqu'à présent sur le fait que les enfants peuvent développer très tôt les habiletés liées à la conscience de l'écrit et que ce serait également le cas pour les enfants de milieux plus vulnérables. Un travail d'analyse supplémentaire basé sur le classement des enfants selon leur niveau de performance pourrait être intéressant à mener ultérieurement, pour identifier si l'intervention a un impact différent selon que le niveau de performance des enfants au début de l'étude.

L'amélioration des pratiques

Les éducatrices ont généralement déclaré faire la lecture aux enfants au moins une fois par semaine (comme à leur habitude), même si elles ont intégré les nouvelles pratiques de lecture interactive suivant la structure proposée par l'équipe de recherche (Myre Bisaillon et François-Sévigny, 2024). La fréquence moyenne des ateliers de lecture interactive animés par les éducatrices n'était donc peut-être pas suffisante pour que des différences significatives soient observables chez les enfants du groupe expérimental.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Ces résultats sont en cohérence avec les travaux de Bressoux (2020), à propos des résultats des études de l'Institut des sciences de l'éducation du département Américain d'éducation, qui soulèvent la difficulté à mettre en place, en situation scolaire, des pratiques qui permettent l'amélioration des résultats des élèves.

On peut toutefois penser que les pratiques mises en place ont des effets sur les élèves, mais qui sont difficilement démontrables sur le plan quantitatif parce qu'ils s'inscrivent dans une réalité plus complexe que celle d'un laboratoire contrôlé. En effet, lors du bilan à la fin du projet, la plupart des éducatrices disent avoir remarqué des changements dans leur groupe d'enfants. Trois d'entre elles ont souligné que les enfants participaient davantage, qu'ils s'impliquaient avec enthousiasme dans la lecture et qu'ils nommaient avoir hâte au moment de la lecture. Durant ces interventions, les autres éducatrices présentes acquiesçaient de la tête ou souriaient en signe d'approbation. Une éducatrice a mentionné que l'approche non directive en lecture interactive a favorisé, chez les enfants timides, une plus grande aisance à s'exprimer, ainsi qu'une capacité d'écoute accrue pour beaucoup d'enfants. Considérant la recommandation de Toste et al. (2020) de combiner des interventions portant sur les habiletés en lecture avec des interventions ayant un impact sur la motivation à lire, ces résultats appuient la plus-value de la lecture interactive pour augmenter l'intérêt envers la lecture des enfants d'âge préscolaire. De plus, une diversité d'habiletés langagières a pu être travaillée avec les enfants à travers le projet, selon les éducatrices : la capacité à faire des liens (inférences), le vocabulaire, la richesse imaginative et le sens de l'observation ont été nommés.

Limites de l'étude

Notre projet s'est déroulé dans un contexte d'instabilité et d'incertitude, en raison de la pandémie de COVID-19. Dans ces circonstances, il était impossible d'assurer un suivi soutenu et constant de l'implantation des ateliers de lecture interactive dans les CPE participants. Les questionnaires remplis régulièrement par les éducatrices ont révélé que les ateliers avaient été implantés de manière inégale dans chacun des groupes d'enfants (Myre Bisaillon et François-Sévigny, 2024). Enfin, même si on peut penser que les pratiques habituelles des éducatrices du groupe témoin peuvent ressembler à celles du groupe expérimental, il n'est pas possible de l'affirmer hors de tout doute.

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Conclusion

Le projet d'implantation d'ateliers de lecture interactive mené auprès des enfants de CPE de milieux défavorisés visait à encourager le développement d'habiletés en littératie au moyen d'une approche non directive axée sur le développement global. Puisque de nombreuses études démontrent que la défavorisation est un facteur de prédiction des difficultés langagières des enfants au moment de leur entrée à la maternelle (Chalifoux et coll., 2014), il devenait pertinent de s'intéresser à ces milieux comme lieu d'intervention privilégié. Tout au long des 6 mois d'implantation du projet, 156 enfants âgé·es de 3 à 5 ans ont donc participé à des ateliers de lecture interactive animés par leurs éducatrices, formées préalablement à l'approche non directive en lecture interactive. Les 68 enfants du groupe témoin ont complété les mêmes évaluations avant et après l'implantation, ce qui a permis de comparer leurs résultats à ceux du groupe expérimental. Diverses habiletés langagières ont été évaluées, dont celles liées à la conscience de l'écrit, spécifiquement abordées dans cet article. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre les résultats du groupe expérimental et du groupe témoin, mais on remarque une tendance à de plus fortes améliorations des résultats dans certains sous-groupes d'enfants du groupe expérimental, notamment les garçons. Les ateliers de lecture interactive semblent néanmoins avoir suscité, selon les éducatrices, davantage d'intérêt et d'engagement dans la lecture de la part des enfants.

Références

Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing*, *19*, 489–515. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9005-2

Balslev, K., Martinet, C. et Saada-Robert, M. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Étude microgénétique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *15*, 41–52. https://doi.org/10.3406/dsedu.2006.1076

Borri-Anadon, C., Charron, A. et Rondeau, M. (2022). L'éducation préscolaire pour normaliser l'enfant ou pour le soutenir dans son développement et la construction de son humanité ? Dans Debout pour l'école (Collectif) (dir.), Une autre école est possible et nécessaire (p. 201-217). Montréal, Québec: Del Busso éditeur. ISBN : 9782925079323

Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *44*(2), 337–370. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4623

Bonnéry, S., et Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, (190), 23-34. https://doi.org/10.3917/lfa.190.0023

Boutin, A. (2008). *Élaboration, implantation et évaluation d'un programme visant à favoriser le développement de l'alphabétisation émergente chez les enfants âgés de 3 à 5 ans fréquentant un CPEI* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/1868/1/D1757.pdf

Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, *87*, 476–487. https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.476

Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA Distinguished Lecture: Accelerating How We Learn to Improve. *Educational Researcher*, *44*(9), 467-477. https://doi.org/10.3102/0013189X15621543

Can, D. D., et Ginsburg-Block, M. (2016). Parenting stress and home-based literacy interactions in low-income preschool families. *Journal of Applied Developmental Psychology, 46,* 51-62. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.07.002

Chalifoux, A., Myre Bisaillon, J. et Garant-Lapointe, M.-P. (2014). Les habiletés en pré-lecture d'élèves en milieux défavorisés à l'entrée à la maternelle. Psychologie et Éducation, 1, 39-58.

Claravall, E. B., et Walthall, E. (2024). Developing concepts about print: A social justice literacy approach. *The Reading Teacher*, *77*(5), 601-608. doi:10.1002/trtr.2269

Desrosiers, H., Tétreault, K. et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socio-économiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école. Portraits et trajectoires*. Institut de la statistique du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-14-caracteristiques-demographiques-socioeconomiques-et-residentielles-des-enfants-vulnerables-a-lentree-a-lecole.pdf

de Jong, M. T. et Bus, A. G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 145–155. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.145

Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. [statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete- quebecoisedeveloppement-enfants-maternelle-2022.pdf]

Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2012). Étude de cas des pratiques d'une enseignante experte et de leur influence sur le rapport à l'écrit d'élèves issus d'un milieu défavorisé. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.) *Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité* (p.61–90). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/2156_9782760533431.pdf

Elek, C., Gray, S., West, S. et Goldfeld, S. (2021). Effects of a professional development program on emergent literacy-promoting practices and environments in early childhood education and care, *Early Years*, *42*(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1898342

Evans, M. A. et Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, *16*(11), 913–920. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01636.x

Evans, M. A., Williamson, K. et Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, *12*(1), 106–129. https://doi.org/10.1080/10888430701773884

Ezell, H. et Justice, L. M. (1998). A pilot investigation of parent questions about print and pictures to preschoolers with language delay. *Child Language Teaching and Therapy*, *14*, 273–278. https://doi.org/10.1177/026565909801400303

Ezell, H. K. et Justice, L. M. (2000). Encouraging the print focus of shared reading sessions through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *9*, 36–47. https://doi.org/10.1044/1058-0360.0901.36

Farry-Thorn, M., Treiman, R. (2022). Prereaders' knowledge about the nature of book reading. *Reading and Writing, 35,* 1933–1952. https://doi.org/10.1007/s11145-022-10270-w

Fernandez-Fein, S. et Baker, L. (1997). Rhyme and alliteration sensitivity and relevant experiences among preschoolers from diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, *29*(3), 433–459. https://doi.org/10.1080/10862969709547967

Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *18*, 129–155. https://doi.org/10.1007/s11145-004-5892-2

Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Gaétan Morin.

Gustafsson, J. E., Hansen, K. Y., et Rosén, M. (2011). Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. *TIMSS and PIRLS Relationship Report, 4*, 181–287.

Hiebert, E. H. (1981). Developmental Patterns and Interrelationships of Preschool Children's Print Awareness. *Reading Research Quarterly*, *16*(2), 236–260. https://doi.org/10.2307/747558

Institut du Nouveau Monde. (2017). *Rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance.* Association québécoise des centres de la petite enfance. https://www.aqcpe.com/content/uploads/2017/02/commission-education-petite-enfance-rapport-complet.pdf

Janus, M., et Offord, D. R. (2007). Development and Psychometric Properties of the Early Development Instrument (EDI): A Measure of Children's School Readiness. *Revue canadienne des sciences du comportement*, *39*(1), 1-22. https://doi.org/10.1037/cjbs2007001

Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, 117–161. https://doi.org/10.4000/rfp.4345

Justice, L. M., Bowles, R. P. et Skibbe, L. E. (2006). Measuring Preschool Attainment of Print-Concept Knowledge : A Study of Typical and At-Risk 3- to 5-Year-Old Children Using Item Response Theory. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *37*(3), 224–235. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/024)

Justice, L. M., Chow, S.-M., Capellini, C., Flanigan, K. et Colton, S. (2003). Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(3)*,* 3–20. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/078)

Justice, L. M. et Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, *17*(3), 207–225. https://doi.org/10.1177/026565900101700303

Justice, L. M. et Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *11*, 17–29. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003)

Justice, L. M., Pullen, P. C. et Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, *44*(3), 855–866. https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.855

Justice, L. M., Weber, S. E., Ezell, H. K. et Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *11*, 30–40. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/004)

Heppt, B., Olczyk, M. et Volodina, A. (2022) Number of books at home as an indicator of socioeconomic status: Examining its extensions and their incremental validity for academic achievement. *Soc Psychol Educ*, 25, 903–928. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09704-8

Laurin, I., Guay, D., Fournier, M., Bigras, N. et Solis, A. (2015). Attendance in Educational Preschool Services: A Protective Factor in the Development of Children from Low-Income Families? *Canadian Journal of Public Health*, *106*, S14–S20. https://doi.org/10.17269/CJPH.106.4825

Leboeuf, M. et Bouchard, C. (2019). Continuums de développement global. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs*, 2e édition, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 423-440.

Lemire, C., Dionne, C. et Myre Bisaillon, J. (2022). Défis et facilitateurs lors de l'implantation de pratiques d'intervention naturalistes pour soutenir le développement de la littératie en milieu de garde. *Language and Literacy*, *24*(2), 1-24. https://doi.org/10.20360/langandlit29580

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L. et Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, *90*, 294–311. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.294

McBride, C. (2016). Children's literacy development: A cross-cultural perspective on learning to read and write. Routledge

McElvany, N., Becker, M., et Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten [The meaning of family characteristics for reading proficiency, vocabulary, reading motivation and reading behavior]. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie, 41*(3), 121–131. https://doi.org/10.1026/0049-8637.41.3.121

McKean, C., Reilly, S., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E., Conway, L., Cook, F., Eadie, P., Prior, M., Wake, M. et Mensah, F. (2017). Language Outcomes at 7 Years: Early

Predictors and Co-Occurring Difficulties. *Pediatrics*, *139*(3). https://doi.org/10.1542/peds.2016-1684

Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance : le programme éducatif des services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur du Québec (2018). *Atlas de la défavorisation*. Gouvernement du Québec. https://infogeo.education.gouv.qc.ca/public/Atlas_Defavorisation/

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. et Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings : A meta-analysis. *Early Education and Development*, *19*, 7–26. https://doi.org/10.1080/10409280701838603

Myre Bisaillon, J. et François-Sévigny, J. (2024). Implantation d'un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire : vocabulaire, compréhension orale, processus inférentiels et engagement face aux livres. *Language and Literacy / Langue et littératie*, *26*(1), 1-27. https://doi.org/10.20360/langandlit29616

Myre Bisaillon, J. (s.d.). ÉLÉ-CPE. Éveil à la lecture et à l'écriture dans les centres de la petite enfance. http://ele-cpe.ca/

Nevo, E., et Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of early childhood literacy*, *18*(4), 545-569.

Pagani, L.S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. *Fascicule de l'ÉLDEQ 1998-2010*, *6*(1). http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuillet/fascicule_reussite_scol_fr.pdf

Poissant, J. (2016a). *Mémoire déposé dans la cadre des audiences d'experts de la Commission sur la petite enfance*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2181_memoire_commission_education.pdf

Poissant, J. (2016b). *Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2124_analyse_developpement_enfants_maternelle.pdf

Price, L., van Kleeck, A. et Huberty, C. (2009). Talk During Book Sharing Between Parents and Preschool Children : A Comparison Between Storybook and Expository Book Conditions. *Reading Research Quarterly*, *44*, 171–194. https://doi.org/10.1598/RRQ.44.2.4

Puentes-Neuman G., Myre Bisaillon J., Collette K., Larose F., Morin P. et Breton S. (2015). *Quel soutien scolaire et communautaire offrir aux parents afin de favoriser la réussite de l'entrée dans l'écrit chez les enfants?* (publication nº 2010-ER-136894) [rapport de recherche adressé au FRQ-SC].

Sénéchal, M. (2006). L'éveil à l'écrit. *La revue Éducation et Francophonie*, *34*(2), 1–4.

Simard, M., Tremblay, M., Lavoie et Audet, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpementenfants-maternelle-2012.pdf

Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : Interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *45*(3), 371–392. https://doi.org/10.7202/1003568ar

Thomas, N., Colin, C. et Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 1–12. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y

Thomas, N. et Regaert, C. (2019). La lecture interactive : Un outil de stimulation des habiletés langagières et d'éveil à l'écrit grâce aux albums jeunesse. https://crcn.ulb.ac.be/wp-content/uploads/2018/10/BrochureLectureInteractive.pdf

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J. et McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, *90*(3), 420-456. https://doi.org/10.3102/0034654320919352

van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. Dans A. van Kleeck, S. A. Stahl, et E. B. Bauer (dir.), On reading books to children: Parents and teachers (p. 271–320). Lawrence Erlbaum Associates.

Webb, S., Janus, M., Duku, E., Raos, R., Brownell, M., Forer, B., Guhn, M. et Muhajarine, N. (2016). Neighbourhood socioeconomic status indices and early childhood development. *SSM - Population Health*, *3*, 48-56. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2016.11.006

Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A. et Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, *86*, 542–555. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542

https://doi.org/10.37571/2024.0102
2024, Vol. 5, N. 1, 27-55

Annexe 1. Exemple de fiches d'interaction autour du livre

Fiche d'interaction autour du livre

Conseils : Montrer la page de garde à la fin de l'histoire et demander ce qu'elle représente. Mettre plus d'intonation aux mots qui sont écrits en gros et le faire remarquer aux enfants.

Questions à poser

Micro-sélection/Intégration
Question : *Quelle est l'idée de génie de Pierre?*
Repère : p. 5 « … prochain chef-d'œuvre. »

Vocabulaire
Question : *Qu'est-ce qu'un « bourdonnement »?*
Repère : p. 12 « … emplit la pièce. »

Inférence
Question : *Quelle espèce de bestiole est Ella?*
Repère : p. 23 « … trouvé sa bien-aimée! »

Élaboration
Question : *As-tu déjà reçu une invitation pour aller à une fête? Pour quelle occasion? Ton invitation, tu l'as reçue par lettre, par téléphone ou en personne?*
Repère : fin du livre.

Fiche d'interaction autour du livre

Conseils : Si vous avez les livres des contes retrouvés dans cet album, vous pourrez les lire avant la lecture de celui-ci. Pendant la lecture de Toc Toc Toc, demander aux enfants s'ils reconnaissent des personnages.

Questions à poser

Vocabulaire
Question : *Que veut dire le mot « étrange »?*
Repère : p. 1 « … château étrange. »

Inférence
Question : *Pourquoi les cochons semblent avoir peur?*
Repère : p. 6 « … venez, vous pourrez vous réchauffer!!! »

Micro-sélection/Intégration
Question : *Qu'est-ce que la sorcière offre aux enfants?*
Repère : p. 14 « … ma maison est appétissante… »

Élaboration
Question : *À quoi ressemble la porte de ta maison? Est-ce qu'il t'arrive de la décorer? À quelle occasion?*
Repère : fin du livre.