

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Implantation d'ateliers de lecture interactive dans les centres de la petite enfance : évaluation de l'implantation et mesure des effets

Chercheure principale

Julie Myre-Bisaillon, Université de Sherbrooke

Cochercheur.e.s

Marianne Paul, Université du Québec à Trois-Rivières
Michel Rousseau, Université du Québec à Trois-Rivières
Carmen Dionne, Université du Québec à Trois-Rivières

Collaboratrices

Lucie Thériault, Regroupement des centres de la petite enfance des Cantons de l'Est
Marie-Ève Deslauriers et Annie-Claude Dubé, consultantes en petite enfance
Maude Nadeau, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
Alexina Croteau et Charlotte Tremblay-Lemieux, coordonnatrices à la recherche
Elizabeth Michaud et Mathilde Ouellette, auxiliaires de recherche

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2020 279006

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littératie

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Partie A. Contexte de la recherche	3
1. Problématique.....	3
2. Objectifs poursuivis.....	5
3. Principales questions de recherche ou hypothèses.....	5
Partie B. Méthodologie	7
1. Description sommaire des analyses, de la stratégie ou du cadre d'analyses des données	7
Partie C. Principaux résultats	10
1. Quels sont les principaux résultats obtenus?	10
1.1. L'implantation du projet.....	10
1.2. Les effets des ateliers de lecture interactive sur les habiletés langagières des enfants.....	11
2. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues ou prévues de vos travaux de recherche sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ?	15
3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux de recherche en termes d'avancement des connaissances ?	17
Partie D. Pistes de solution ou d'actions soutenues par les travaux de recherche	19
1. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs et décideuses, gestionnaires, intervenant.e.s et autre partie prenante ? Quels seraient les messages clés et les principales pistes de solution ou d'action à formuler selon les types d'auditoires visés ?	19
2. Quelles sont les limites ou mises en garde dans l'interprétation ou l'utilisation des résultats que vous souhaiteriez porter à l'attention de votre lectorat pour une utilisation adéquate de vos résultats ?.....	20
Partie E. Nouvelles pistes ou questions de recherche	23
1. Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de vos travaux (en termes de besoins de connaissances ; de pratiques, d'intervention) ?	23
Partie F. Références principales	25
Annexes	27
1. Références.....	28
2. Outils de collecte de données	33
2.1. Questionnaire socio-démographique.....	33
2.2. Questionnaire sur les pratiques parentales en éveil à la lecture et à l'écriture.....	37
2.3. Questionnaire sur les pratiques déclarées par les éducatrices.....	39
2.4. Questionnaire d'implantation.....	40

RAPPORT DE RECHERCHE COMPLET¹

Partie A. Contexte de la recherche

1. Problématique

Le réseau des CPE a pour mission de fournir aux enfants de 0 à 5 ans de toutes les familles du Québec, à moindre coût, des services de garde éducatifs de qualité s'inscrivant dans une approche de développement global (ministère de la Famille, 2022). La plupart des éducatrices à la petite enfance ont complété un programme de niveau collégial durant lequel elles ont pu approfondir leurs connaissances et consolider leurs compétences en lien avec le développement global de l'enfant (Fédération des cégeps, 2023). Des études antérieures ont relevé la bonne qualité des relations affectives en CPE, mais les interactions de nature éducative seraient généralement de plus faible qualité (Bouchard et al., 2021; Bigras et al., 2020; Duval et al., 2016). Environ 81% des éducatrices en CPE détiendraient un DEC ou une AEC (voir Lessard et Pelletier, 2021), mais on peut supposer qu'une majorité d'éducatrices n'a pas suivi de formation spécifique en lecture interactive d'albums jeunesse pour favoriser le développement langagier des jeunes enfants. 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 al., 2012; Justice et Kaderavek, 2004; Price et al., 2009; van Kleeck, 2003). 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. Les éducatrices en CPE pourraient donc bénéficier de formation continue pour soutenir le développement langagier des enfants d'âge préscolaire, spécifiquement au moyen de la lecture interactive d'albums jeunesse.

Ce projet répond entre autres à l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) (Lavoie, 2020), selon laquelle « (...) la proportion d'enfants qui éprouvent plus de difficultés à répondre

¹ Ce rapport consiste en une synthèse des articles scientifiques rédigés dans le cadre du projet d'implantation d'ateliers de lecture interactive.

aux attentes est plus élevée en 2017 qu'en 2012 dans la plupart des sous-domaines de développement, soit 11 sur les 16 mesurés par l'IMDPE » (Instrument de mesure du développement de la petite enfance). Le sous-domaine du développement cognitif et langagier est découpé en quatre grandes catégories : la littératie de base, l'intérêt pour la littératie, la numératie et la mémorisation, les aptitudes avancées en littératie, et les concepts de base en numératie. La proportion des enfants ne répondant pas aux attentes dans la catégorie « littératie de base » a légèrement augmenté en 2017, par rapport à 2012 (10,9% en 2017 et 10,2% en 2012), mais c'est dans la catégorie des « aptitudes avancées en littératie » qu'on remarque le plus net recul (23,9% des enfants ne répondent pas aux attentes en 2017, contre 17,1% en 2012) (Lavoie, 2020). Les recherches démontrent depuis de nombreuses années que les enfants issus de familles au statut socio-économique faible sont désavantagés sur le plan langagier, notamment en raison de la qualité et de la quantité des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture des parents (Dulay et al., 2018; Larson et al., 2015; Shah et al., 2015). En effet, les enfants de familles plus aisées seraient plus fréquemment et plus précocement mis en contact avec l'écrit, intégrés plus naturellement aux discussions avec des adultes, et ils seraient plus fréquemment susceptibles d'observer un parent en train de lire ou d'écrire (Joigneaux, 2013). Au Québec, une étude de Neill et ses collègues (2006) a montré qu'environ le quart (27%) des enfants provenant d'un milieu défavorisé éprouvaient des difficultés sur le plan du vocabulaire à la fin de l'école maternelle, comparativement à 8% des enfants de classe moyenne. Peu de recherches québécoises ont à ce jour porté sur le développement langagier des jeunes enfants de milieux défavorisés et ruraux, mais certaines études indiquent que ces enfants sont plus susceptibles de présenter des difficultés en lecture que ceux vivant en milieu urbain (Cartwright et Allen, 2002; Martinez et al., 2004).

La fréquentation d'un établissement tel qu'un CPE, régi par des normes de qualité éducative et régulièrement soumis à évaluation, peut contribuer à réduire les écarts entre les enfants quant au développement langagier (Japel et al., 2005; Pullen et al., 2010; Wasik et Bond, 2001), en particulier à travers la pratique de la lecture

interactive (Feitelson et al., 1993; Joigneaux, 2013; Mol et al., 2008; Morrow, 1989; Rosenhouse et al., 1997; Whitehurst et al., 1994). C'est pourquoi il a été décidé d'implanter des ateliers de lecture interactive dans des CPE de milieux ruraux et défavorisés, pour favoriser le développement langagier des enfants de trois à cinq ans qui les fréquentent.

2. Objectifs poursuivis

L'objectif général de la présente recherche est d'évaluer l'implantation d'ateliers de lecture interactive dans les centres de la petite enfance (CPE) de milieux ruraux défavorisés et d'en mesurer les effets auprès des enfants de 3 à 5 ans. L'objectif général comprend deux volets : le volet implantation et le volet mesure des effets. En ce qui concerne l'implantation, les objectifs spécifiques sont les suivants : (1) accompagner les éducatrices dans l'implantation des ateliers de lecture interactive; et (2) évaluer l'implantation des ateliers et décrire les changements éventuels déclarés sur le plan des pratiques de lecture interactive chez les éducatrices, en faisant ressortir les facilitateurs et les obstacles, de sorte à contribuer aux connaissances sur l'implantation de projet en CPE. Pour ce qui est de la mesure des effets des ateliers de lecture interactive, les études ayant démontré des effets positifs sur le plan de la conscience de l'écrit, du vocabulaire, des habiletés inférentielles chez des enfants plus vieux, ces variables sont reprises auprès des enfants de 3 à 5 ans de notre échantillon. À ces variables s'ajoutent l'engagement et l'intérêt. Ainsi, l'objectif spécifique (3) consiste à : mesurer les effets de la lecture interactive sur l'engagement des enfants, l'intérêt pour les albums, les habiletés de compréhension, le vocabulaire et les conventions liées à l'écrit. Toutes ces variables feront l'objet d'analyses selon le sexe et l'âge de l'enfant. En plus de mesurer les effets des ateliers de lecture interactive sur ces trois habiletés langagières fondamentales, il a été possible d'observer plus généralement le développement langagier des jeunes enfants fréquentant un CPE en milieu rural et défavorisé.

3. Principales questions de recherche ou hypothèses

L'analyse des résultats découlant du projet d'implantation des ateliers de lecture interactive devait permettre de répondre à cinq questions principales :

- 1) Quels sont les effets des ateliers de lecture interactive en CPE de milieux ruraux et défavorisés sur la capacité des enfants de trois à cinq ans à faire des inférences causales? Les inférences causales nécessitent la compréhension d'un lien causal implicite entre deux événements et permettent donc d'établir la cohérence et l'intelligibilité du récit (Bianco et Coda, 2002; Dupin de Saint-André, 2008; Filiatrault-Veilleux et al., 2016; Lefebvre et al., 2012).
- 2) Quels sont les effets des ateliers de lecture interactive en CPE de milieux ruraux et défavorisés sur le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants de trois à cinq ans qui les fréquentent? La conscience de l'écrit se manifeste, dans le monde occidental, par la prise de conscience du sens de la lecture (de gauche à droite), des diverses conventions liées à l'objet-livre (retrouver la page couverture, tenir le livre à l'endroit, etc.), et éventuellement par la reconnaissance des caractères.
- 3) Quels sont les effets des ateliers de lecture interactive en CPE de milieux ruraux et défavorisés sur le développement du vocabulaire réceptif et expressif des enfants de trois à cinq ans qui les fréquentent? Lorsqu'on évalue le vocabulaire chez les enfants, on distingue généralement le vocabulaire réceptif du vocabulaire expressif (Gerbrand et al., 2022; Godin et al., 2015). Le vocabulaire réceptif réfère au répertoire de mots connus et compris par l'enfant (Godin et al., 2015), alors que le vocabulaire expressif correspond à l'ensemble des mots utilisés de manière appropriée par l'enfant dans une variété de contextes (Godin et al., 2015; Webb, 2013).
- 4) Quels sont les principaux facilitateurs et obstacles à l'implantation des ateliers de lecture interactive en CPE de milieux ruraux et défavorisés?
- 5) Quels sont les besoins des éducatrices des CPE en milieu rural et défavorisé sur le plan de l'éveil à la lecture et à l'écriture? Comment ont-elles adapté le projet pour y répondre?

Partie B. Méthodologie

1. Description sommaire des analyses, de la stratégie ou du cadre d'analyse des données

Avec l'aide du bureau coordonnateur de la région de l'Estrie, 166 enfants ont été recrutés pour former le groupe expérimental, dans 8 CPE situés sur un territoire dont l'indice de défavorisation était de 9 ou de 10 (ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur du Québec, 2018). Vingt-quatre éducatrices ont été invitées à participer au projet. De ces 24 éducatrices, 19 ont participé au projet en complétant au moins un thème. Les CPE du groupe expérimental étaient situés dans la municipalité régionale de comté (MRC) du Haut-St-François. Un groupe témoin comptant 76 enfants a également été formé. Les CPE du groupe témoin se trouvaient dans la région de Trois-Rivières, qui peut être considérée comme urbaine. Au départ, l'intention était de recruter un groupe témoin en milieu rural, mais des enjeux de faisabilité ont conduit à choisir ce milieu, dont les caractéristiques sociodémographiques sont similaires à celles du groupe expérimental, à l'exception de la ruralité. Pour diverses raisons, certains enfants n'ont pas pu compléter une partie des tâches associées à l'une ou l'autre des trois habiletés langagières évaluées et ont dû être retirés des banques de données avant de conduire les analyses. Concernant l'âge et le sexe des enfants, les deux groupes présentent des portraits analogues.

Avant le déploiement du projet, les éducatrices ont été conviées à deux séances de formation en ligne d'une demi-journée chacune. Durant la première séance, le projet leur a été expliqué, de même que ses fondements. La seconde séance touchait l'opérationnalisation et visait à explorer plus en profondeur les compétences en lecture ciblées à travers le projet. Un aide-mémoire a été remis aux éducatrices à la toute fin de la période de formation. Elles avaient également accès à des ressources en ligne, via le site web créé par l'équipe de recherche (ele-cpe.ca). Un questionnaire maison portant sur les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture a été utilisé pour comparer les pratiques des éducatrices avant et après l'implantation. Il a été complété par les 24 éducatrices recrutées au début de la première séance de formation, puis par 16 des 19 éducatrices ayant

complété au moins un thème à la fin du projet. Des analyses descriptives des données quantitatives ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS 28. Une retranscription des réponses aux questions ouvertes a permis d'en faire une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). On demandait en outre aux éducatrices de répondre à un questionnaire en ligne pour chacun des thèmes complétés, comportant des questions sur leur adhésion aux recommandations faites lors de la formation, leurs interactions avec les enfants pendant la lecture, l'engagement des enfants dans les activités de lecture, les changements dans leurs pratiques et leur satisfaction par rapport au projet. Des tableaux de statistiques descriptives ont été générés à partir du logiciel SPSS 28, puis diverses analyses comparatives ont été effectuées. Huit éducatrices ont participé à un entretien final en groupe. Le verbatim a été rédigé pour ensuite en faire l'analyse thématique, combinant des méthodes déductive et inductive.

Pour mesurer l'impact des ateliers sur le développement des trois habiletés langagières ciblées, quatre outils ont été utilisés. L'outil d'Évaluation de la Compréhension Inférentielle en Récit (ÉCIR) a servi à évaluer la capacité des enfants à faire des inférences causales (Filiatrault-Veilleux et al., 2016). L'outil choisi pour évaluer la conscience de l'écrit est le *Preschool Word and Print Awareness*, développé par Justice et ses collègues (2006). Il a été adapté à un public francophone par l'équipe de recherche. Finalement, l'Évaluation du langage oral (ELO) (Khomsj, 2001) et l'Évaluation clinique des notions langagières fondamentales (CELF, version francophone de *Clinical Evaluation of Language Fundamentals*) (Semel et al., 2009) ont servi à mesurer le vocabulaire réceptif et expressif des enfants. Du mois d'octobre au mois de novembre 2021, les enfants des deux groupes ont été rencontrés dans leur milieu de garde par les auxiliaires de recherche formées à l'utilisation de ces outils. Les mêmes tests ont été complétés après les six mois d'implantation du projet, en mai 2022. Le logiciel SPSS 28 a été utilisé pour procéder à différentes analyses statistiques. Des tests *t* sur échantillons indépendants ont été utilisés afin de comparer les scores du groupe expérimental avec ceux du groupe témoin. Des tests *t* sur échantillons appariés ont été effectués pour mesurer l'évolution des résultats des enfants, pour chacun des

deux groupes, divisés dans un deuxième temps en sous-groupes d'âge et de sexe. Les tailles d'effet (d) et la valeur du t ont été comparés. Le test de classement de Wilcoxon a été utilisé lorsque les sous-groupes d'enfants comptaient trop peu d'individus. Des analyses de variance multivariées (MANOVA) ont servi à mesurer les corrélations entre les résultats des enfants et différentes variables, principalement l'âge et le sexe.

Partie C. Principaux résultats

1. Quels sont les principaux résultats obtenus ?

1.1. L'implantation du projet²

Le projet s'est déroulé dans un contexte propice à son implantation. Les enfants fréquentant les CPE où a été déployé le projet étaient d'emblée ouverts à participer aux ateliers de lecture interactive animés par les éducatrices. Les niveaux de réceptivité et d'engagement des enfants tels que perçus par les éducatrices dès les premiers ateliers de lecture le démontrent. L'approche non directive présentée par l'équipe de recherche était relativement nouvelle pour les éducatrices (par exemple, ne pas demander aux enfants de lever la main), mais plusieurs des éléments exposés lors de la formation faisaient écho à leurs pratiques déjà en place: faire la lecture régulièrement aux enfants, les amener à interagir, les questionner durant la lecture, créer un rituel autour du moment de la lecture, animer les livres de sorte à rendre la lecture dynamique, vivante et stimulante, etc. Certaines de ces pratiques ont été consolidées et de nouvelles pratiques ont été intégrées au quotidien des éducatrices. Elles percevaient le projet de manière positive. Sa flexibilité et l'appui qu'il prenait sur leur expertise a permis d'en faire pour certaines d'entre elles le déclencheur idéal d'une réflexion sur leurs pratiques, ce qui les a amenées à se l'approprier, à l'adapter à leur situation et à aller même au-delà des attentes, en créant par exemple leurs propres outils. Les composantes principales du projet ont pu être déterminées. D'abord, une formation suffisante s'étalant sur deux demi-journées, comprenant une séance dédiée aux fondements théoriques et une séance dédiée à des activités pratiques, est essentielle. Ensuite, les ateliers de lecture interactive doivent requérir un minimum de temps et proposer environ un thème (deux albums et les activités de prolongement associées) à compléter à une fréquence minimale d'une fois par mois. En effet, malgré la fréquence réduite des ateliers par rapport à ce qui avait été recommandé au départ (une fréquence idéale d'un

² Tremblay-Lemieux, C., Myre-Bisaillon, J., Paul, M. et Ouellette, M. (2023). L'implantation d'ateliers de lecture interactive en centres de la petite enfance : pour l'intégration de nouvelles pratiques en éveil à la lecture. [accepté par la Revue canadienne de l'éducation en juillet 2023]

thème aux deux semaines), les éducatrices ont réussi à intégrer certaines des pratiques recommandées et des changements positifs ont été constatés par elles chez les enfants. Finalement, une relation de bonne qualité entre les éducatrices et les enfants est nécessaire pour que l'implantation se déroule de manière harmonieuse. À partir de l'analyse de l'entretien final, il nous a effectivement été possible de postuler qu'une dynamique de groupe positive (incluant l'éducatrice et soutenue par elle) pouvait avoir contribué de manière importante au succès du projet. Les défis rencontrés par les éducatrices relèvent de facteurs organisationnels. Il s'agit avant tout du manque de temps, tant pour compléter les thèmes que pour participer à la recherche en remplissant assidûment les questionnaires et en participant à la discussion finale en groupe. Ce défi de la gestion du temps fait depuis longtemps partie du quotidien des éducatrices en CPE. Dans le contexte de l'implantation, il peut découler simplement du processus naturel d'assimilation de nouvelles pratiques (Fixsen et al., 2005), mais il est indéniable que la situation actuelle de pénurie de main-d'œuvre dans tous les secteurs, incluant la petite enfance (ministère de la Famille, 2022), a exacerbé cette difficulté. Les ajustements et réajustements constants liés à la pandémie de COVID-19 ont sans doute contribué à limiter la disponibilité des éducatrices à s'impliquer activement dans le projet. Considérant ces circonstances difficiles, les résultats de l'implantation paraissent satisfaisants.

1.2. *Les effets des ateliers de lecture interactive sur les habiletés langagières des enfants*

Les inférences causales³

Pour ce qui est de l'impact des ateliers de lecture interactive sur la capacité des enfants à faire des inférences causales, il a été possible de relever des données intéressantes par rapport à certains sous-types d'inférences, notamment celles portant sur la réponse interne et sur la résolution de problème. Entre autres, avant l'implantation du programme, les enfants de trois ans obtenaient en moyenne moins de 12 points sur un

³ Voir Myre-Bisaillon, J., Tremblay-Lemieux, C., Paul, M. et Michaud, E. Ateliers de lecture interactive: effets de leur implantation sur la capacité des enfants d'âge préscolaire de milieux ruraux défavorisés à faire des inférences causales. [soumis à Language and Literacy en mai 2023]

maximum possible de 24 pour la section de l'ÉCIR qui concerne la réponse interne (les émotions d'un personnage en réponse à un événement de l'histoire). Ce même groupe d'enfants atteint à la fin du projet une moyenne supérieure à ceux du même âge (environ trois ans plus six mois) en début de projet. En outre, après les six mois d'implantation du projet, les enfants les plus jeunes au début de l'étude obtiennent en moyenne des résultats légèrement plus élevés à la sous-catégorie *résolution de problème - prédiction* de l'ÉCIR que les enfants qui étaient de deux ans leurs aînés au début du projet. On peut donc en conclure que les ateliers de lecture interactive pourraient avoir eu un impact sur la capacité des plus jeunes enfants à faire certains types spécifiques d'inférences causales. En outre, en se fiant aux données présentées dans l'EQDEM (Lavoie, 2020), il pouvait être attendu que les filles obtiendraient des résultats plus élevés que les garçons à l'ÉCIR. Il a pourtant été possible d'observer que le sexe assigné à la naissance n'avait aucune incidence sur les scores totaux des enfants à l'ÉCIR, ni sur leurs sous-scores pour les différentes sous-catégories d'inférences causales. Il est donc probable que les habiletés évaluées lors de grandes enquêtes comme l'EQDEM soient globalement mieux maîtrisées par les filles, mais que pour les inférences causales en particulier, le sexe assigné à la naissance ne soit pas prédicteur des résultats des enfants.

La conscience de l'écrit⁴

Sur la conscience de l'écrit, il semble que les garçons du groupe expérimental se soient plus significativement améliorés que les filles, au cours des six mois du projet. 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). Des études plus ciblées seraient nécessaires pour déterminer s'il est possible de généraliser ce constat et pour tenter d'en comprendre les causes. Il est toutefois possible de poser l'hypothèse que des

⁴ Voir Myre-Bisaillon, J., Tremblay-Lemieux, C., Paul, M. et Michaud, E. La lecture interactive et la conscience de l'écrit : les interventions explicites sont-elles nécessaires en milieu défavorisé? [soumis à la Revue des sciences de l'éducation en juin 2023]

interventions telles que les ateliers de lecture interactive pourraient être bénéfiques pour soutenir le développement de la conscience de l'écrit chez les jeunes garçons, alors que des études antérieures soutiennent que cette habileté serait généralement mieux maîtrisée par les filles (Lavoie, 2020).

La présente étude corrobore en bonne partie les résultats obtenus par Justice et ses collègues (2006) lors de l'évaluation de l'outil *PWPA* pour la conscience de l'écrit chez les enfants de trois à cinq ans de milieux défavorisés. En effet, les résultats de l'étude de Justice et al. (2006) montrent, en milieu défavorisé, que les scores standardisés totaux attendus des enfants présentant un trouble du langage et des enfants au développement langagier dit normal se trouvent environ entre 80 et 100 (Justice et al., 2006). Les scores obtenus par les enfants dans le cadre du présent projet correspondent d'assez près à cet indicateur, mais les enfants en attente d'une intervention en orthophonie obtiennent des résultats légèrement plus bas que ceux attendus (qui se situeraient entre 85 et 90, selon Justice et al., 2006). Après les six mois d'implantation du projet, ils obtiennent des résultats moyens qui se situent au contraire près de la limite supérieure de l'intervalle des scores attendus (près de 100). Il est possible de supposer que les ateliers de lecture interactive ont eu un effet bénéfique sur la capacité des enfants en attente d'une intervention en orthophonie à comprendre les conventions de l'écrit, qu'ils aient ou non eu accès à une intervention en orthophonie entre-temps. Les résultats du projet rejoignent ceux de Dutemple et ses collègues (2019), qui ont remarqué les effets positifs de la lecture interactive sur la participation et l'engagement des enfants présentant des difficultés langagières (sans égard au statut socio-économique). Un niveau d'engagement accru lors de la lecture pourrait avoir engendré des améliorations sur le plan de la conscience de l'écrit.

*Le vocabulaire*⁵

Concernant le vocabulaire, la comparaison entre les améliorations globales des résultats des enfants des groupes expérimental et témoin (sans égard au sexe ou à l'âge des enfants) révèle des moyennes pré-test et

⁵ Myre-Bisaillon, J., Tremblay-Lemieux, C., Paul, M. et Michaud, E. La lecture interactive en CPE de milieu rural défavorisé : ses effets sur le développement du vocabulaire. [soumis à la Revue des sciences de l'éducation de McGill en octobre 2023]

post-test comparables et des degrés d'amélioration statistiquement identiques et significatifs, ce qui permet d'abord d'affirmer que les enfants fréquentant un CPE en milieu défavorisé (rural ou urbain) peuvent développer de manière considérable la richesse de leur vocabulaire, tant pour le nombre de mots connus que la profondeur des connaissances et le réseau sémantique. Il a pu être remarqué que l'évolution des résultats des filles et des garçons, dans le groupe expérimental, suit une courbe légèrement différente pour chacun des deux tests, l'ELO et le CELF. Avant trois ans, les filles ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que les garçons à l'ELO, alors que les garçons obtiennent de meilleurs résultats au CELF. Toutefois, le sous-groupe de sexe qui présente les moyennes les plus faibles au pré-test est aussi, règle générale, celui qui s'améliore le plus avec le temps. Par conséquent, après avoir atteint l'âge de trois ou quatre ans, les différences (déjà non significatives) associées au sexe s'atténuent. Ces observations dans le groupe expérimental peuvent donc apporter une nuance aux conclusions de certaines études selon lesquelles la vitesse généralement supérieure de maturation du cerveau chez les filles aurait pour effet le développement plus précoce des habiletés langagières (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2012, dans Guzzinatti et Sallin, 2017; Le Normand et al., 2008). Selon les résultats obtenus dans le cadre du présent projet, sur le plan du vocabulaire en particulier, les garçons et les filles n'ont tout simplement pas les mêmes forces. Ce qui se dégage principalement des analyses, c'est une tendance à des améliorations plus importantes chez les enfants qui présentaient des moyennes plus faibles au pré-test, quel que soit leur sexe. Cela corrobore la conclusion de Neill et ses collègues (2006), à l'effet que vers l'âge de trois ans et demi, il n'est pas rare que les enfants qui présentaient auparavant des « retards » sur le plan du vocabulaire progressent rapidement et se rattrapent avec le temps (Neill et al., 2006). Dans le cas présent, cela pourrait aussi être en partie l'effet des ateliers de lecture interactive. Les résultats de la présente étude montrent que ce sont les enfants qui présentent les moyennes les plus faibles au pré-test qui s'améliorent le plus significativement dans le groupe expérimental, devançant parfois légèrement, au post-test, les moyennes

de ceux qui présentaient de plus forts résultats au pré-test. C'est le cas par exemple des garçons de 33 à 39 mois à l'ELO, des filles de 40 à 45 mois au CELF ou des garçons de 52 à 57 mois au CELF.

Les conclusions générales

Globalement, pour l'ensemble des habiletés évaluées et sans tenir compte de l'âge et du sexe, aucune différence statistiquement significative entre les résultats des enfants du groupe expérimental et les enfants du groupe témoin n'a été observée. Toutefois, plusieurs différences ont pu être relevées quant aux améliorations de certains sous-groupe d'enfants, généralement à l'avantage des enfants du groupe expérimental. La fréquence variable des ateliers (Tremblay-Lemieux et al., 2023; Kan et Windsor, 2010; Nash et Donaldson, 2005; Riches et al., 2005) et une certaine inconstance dans le niveau d'attention portée par les éducatrices aux pratiques spécifiques permettant le développement des différentes habiletés langagières évaluées (Tremblay-Lemieux et al., 2023; Harris et al., 2011; Vadasy et Nelson, 2012), a pu faire en sorte que, globalement, les enfants du groupe expérimental ne se soient pas améliorés de manière plus marquée que ce qui a été constaté. À ce sujet, Vuattoux (2014) a mis en évidence une corrélation forte et positive entre le niveau d'efficacité de l'implantation d'un projet de lecture interactive et l'amélioration du vocabulaire d'enfants d'âge préscolaire (Vuattoux, 2014). Nous pouvons donc supposer qu'un suivi plus rigoureux de l'implantation du projet, ainsi qu'une augmentation de sa durée, auraient pu maximiser les résultats obtenus. L'optimisation des conditions d'implantation du projet aurait également pu contribuer à des améliorations plus marquées des enfants du groupe expérimental.

2. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux de recherche sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ?

Dans le cadre du projet, les CPE participants se sont vu offrir une variété d'albums jeunesse pour animer les ateliers de lecture interactive, enrichissant ainsi leur collection. Deux CPE témoins ont également reçu un ensemble d'albums jeunesse, par suite d'un concours. Toutes les éducatrices du groupe expérimental et du groupe témoin ont eu accès à deux séances de formation en profondeur sur la lecture interactive, ses

fondements scientifiques et les bonnes pratiques à adopter en éveil à la lecture et à l'écriture. Lors de l'entretien final en groupe, les éducatrices du groupe expérimental ont partagé ce que le projet avait apporté de nouveau et de bénéfique à leur quotidien avec les enfants. Deux éducatrices ont mentionné que les activités suggérées étaient « variées » et stimulantes pour les enfants. Deux autres ont ajouté que « les livres étaient vraiment intéressants » et que les suggestions d'albums pour les plus jeunes étaient appréciées (« (...) je trouvais ça génial d'avoir l'option pour les plus jeunes »). Deux éducatrices disent avoir « bonifié » les thèmes proposés, par exemple en créant un nouvel outil en collaboration avec une autre collègue : un cartable dans lequel elles notaient les ajouts qu'elles avaient faits au projet, de sorte à pouvoir s'y référer éventuellement. Ces résultats démontrent que les ateliers peuvent être adaptés ou bonifiés aisément pour mieux répondre aux besoins des enfants et des éducatrices. Le projet a également favorisé le travail créatif et collaboratif entre éducatrices.

Des éducatrices ont mentionné que certains changements dans leurs pratiques avaient été les bienvenus, notamment un retour des activités plus dirigées, qui avaient été délaissées et qui peuvent permettre de réintroduire une certaine structure dans le quotidien. Elles ont exprimé avoir apprécié que la structure du projet leur ait « simplifié la vie », en leur permettant de planifier les activités de la journée autour des ateliers de lecture. Elles ont également apprécié la plus grande liberté des échanges en groupe (les enfants n'ont plus à lever la main, par exemple). Deux éducatrices ont mentionné qu'elles tenaient à transmettre leurs acquis à d'autres éducatrices n'ayant pas participé au projet, ou aux parents. L'une d'entre elles a dit avoir déjà partagé le matériel du projet avec une collègue, en lui recommandant chaudement de l'adapter et de s'en servir. La plupart des éducatrices ont 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. 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. Une diversité d'habiletés langagières ont pu être travaillées

avec les enfants à travers le projet, selon les éducatrices : la capacité à faire des liens (inférences), le vocabulaire, l'imagination et le sens de l'observation ont été nommés.

Concernant les améliorations mesurables des habiletés langagières des enfants, une nette progression a pu être constatée, en particulier chez les plus jeunes enfants, pour certaines sous-catégories d'inférences, comme la réponse interne et la résolution de problème. De plus, une amélioration significative des résultats aux tests sur la conscience de l'écrit a été observée dans certains sous-groupes du groupe expérimental, notamment les enfants présentant des difficultés langagières. Il a donc été avancé que la lecture interactive pourrait à plus long terme avoir des impacts positifs sur le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants à risque de rencontrer des difficultés scolaires, en augmentant leur engagement et leur réceptivité pendant la lecture. Il a en outre été relevé que les ateliers de lecture interactive pourraient avoir soutenu le développement du vocabulaire en particulier chez les enfants dont les résultats initiaux étaient plus faibles, minimisant ainsi les écarts entre les enfants. Considérant la motivation des éducatrices participantes à maintenir les nouvelles pratiques qu'elles ont intégrées à leur travail dans le cadre du projet, il est possible de supposer qu'elles seront en mesure de mieux soutenir le développement langagier des enfants, ce qui pourrait à plus long terme avoir un impact sur leur réussite scolaire. Considérant également l'intention qu'ont manifestée certaines d'entre elles de transmettre leurs acquis à leurs collègues ou d'en parler aux parents, une amélioration globale des pratiques favorisant le développement de la littératie peut être envisagée à long terme dans les CPE.

3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux de recherche en termes d'avancement des connaissances ?

Le projet a permis d'enrichir les connaissances quant à l'implantation de nouvelles pratiques en CPE et de corroborer certaines conclusions tirées par des études antérieures sur l'implantation de projets. Il a été soulevé qu'une formation préalable complète était nécessaire, que le projet devait être assez malléable pour s'intégrer aux pratiques actuelles des éducatrices, plutôt que de s'y superposer, et que la relation entre les éducatrices et

les enfants devait à la base être positive pour assurer la réussite de l'implantation des ateliers, ce qui confirme en partie les conclusions d'autres études sur l'implantation de projets dans les milieux de pratique. La présente recherche a montré que les pratiques actuelles des éducatrices en CPE de milieu rural défavorisé contribuaient déjà de manière très positive au développement langagier des enfants, mais que l'intégration de pratiques de lecture interactive suivant une approche non directive pouvait favoriser encore davantage l'installation d'un climat de groupe propice à l'amélioration d'habiletés telles que les inférences causales et le vocabulaire, chez les enfants. En effet, des pratiques telles que la mise en place d'une routine claire autour de l'atelier de lecture et l'encouragement des interventions libres des enfants durant la lecture (sans lever la main) semblent avoir eu un impact important dans le quotidien des CPE participants. Le projet a également entraîné la création de matériel en ligne en libre accès, fondé sur la recherche et disponible pour tous les CPE qui souhaiteraient implanter de nouvelles pratiques dans leur milieu. L'analyse des résultats des enfants a en outre permis d'avancer que, de manière générale, la lecture interactive a le potentiel de soutenir le développement des habiletés langagières durant la petite enfance, si elle est mise en place dans des conditions optimales. Il a en effet été postulé qu'une fréquence accrue des ateliers et davantage d'accent mis sur certaines pratiques ciblées auraient pu maximiser les améliorations des enfants aux tests sur les habiletés langagières. Toutefois, les améliorations plus significatives constatées dans certains sous-groupes d'enfants du groupe expérimental, par rapport au groupe témoin, semblent indiquer que les ateliers de lecture interactive pourraient à plus long terme avoir un impact non négligeable sur le développement des habiletés langagières des enfants d'âge préscolaire. Les résultats de la présente recherche ont en outre permis d'enrichir les connaissances quant au développement dit normal des habiletés langagières chez les enfants d'âge préscolaire fréquentant un CPE.

Partie D. Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche

1. *Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs et décideuses, gestionnaires, intervenant.e.s et autre partie prenante ? Quels seraient les messages clés et les principales pistes de solution ou d'action à formuler selon les types d'auditoires visés ?*

Les résultats de la présente étude montrent que les besoins des éducatrices en CPE en termes de formation en éveil à la lecture et à l'écriture sont réels et que les effets bénéfiques d'une telle formation peuvent se manifester rapidement. Ils apparaissent notamment à travers l'intégration de nouvelles bonnes pratiques, la modification de la dynamique de groupe durant la lecture ainsi que l'amélioration des habiletés langagières chez certains enfants. L'accès à la formation continue pour les éducatrices en CPE devrait donc être facilité. En concordance avec les grands principes de la formation continue aux adultes, il est nécessaire que cette formation prenne appui sur l'expertise des éducatrices et que les recommandations formulées laissent place à leurs initiatives et à leur autonomie. Il semble par ailleurs essentiel de mettre en place un suivi régulier de l'implantation de projet, en plus d'encourager le travail collaboratif en vue d'assurer le maintien des nouvelles pratiques intégrées. La création de communautés de pratique, par exemple, pourrait en partie répondre à ce besoin. En outre, une grande disparité a pu être observée dans les ressources matérielles dont disposaient chacun des CPE participants, particulièrement en termes du nombre de livres disponibles pour les enfants. Sur un même territoire, les ressources matérielles ne sont en effet pas équivalentes d'un CPE à l'autre. La proportion des éducatrices qui affirmaient ne posséder que 5 à 10 livres au moment du pré-test paraît très élevée. Il serait donc primordial de s'assurer de la distribution équitable et proportionnelle des ressources en CPE. Dans le cadre de ce projet, les CPE participants ainsi que deux des CPE témoins ont reçu une quantité appréciable d'albums jeunesse de grande qualité.

Pour ce qui est des habiletés langagières des enfants, cette étude a permis de constater que les capacités des garçons ne sont généralement pas moindres que celles des filles, durant la période préscolaire. Cela pourrait

indiquer que le mode d'évaluation des habiletés langagières, dans le cadre des grandes enquêtes ou d'évaluations officielles, ne tient peut-être pas suffisamment compte de toutes les dimensions du langage. Il y aurait lieu de diversifier ces modes d'évaluation, de manière à prendre en considération les forces de tous les enfants. Dans le même ordre d'idées, la lecture interactive semble représenter une pratique qui ne bénéficie pas davantage à un genre qu'à un autre. Elle peut bénéficier à toutes et à tous, quoiqu'il ait été relevé qu'elle pouvait avoir des effets particulièrement intéressants chez les enfants qui performaient moins bien au pré-test ou présentaient des difficultés langagières, ou encore chez les enfants les plus timides, selon les dires des éducatrices.

Il a finalement pu être soulevé que les pratiques des éducatrices sollicitant le développement de la capacité à faire des inférences causales étaient probablement plus nombreuses et plus naturellement intégrées aux activités de lecture interactive. Dans le but de développer l'ensemble des habiletés langagières visées par ce projet, il serait pertinent pour les éducatrices d'intégrer davantage de pratiques en lien avec l'enrichissement du vocabulaire et la compréhension des conventions de l'écrit, comme nommer explicitement et définir les nouveaux mots ou pointer le texte durant la lecture. Ainsi, il pourrait s'avérer bénéfique, dans les programmes destinés aux CPE, de mettre l'accent explicitement sur des pratiques ciblées pour favoriser le développement du langage. Comme certaines éducatrices l'ont mentionné, l'ajout de périodes plus structurées dans le quotidien en CPE pourrait aussi avoir des avantages importants. Finalement, pour faire suite au constat selon lequel le nombre de livres disponibles en CPE pourrait être insuffisant, des mesures pourraient être prises pour s'assurer que les enfants aient accès de manière équitable à une variété d'albums de qualité en CPE.

2. Quelles sont les limites ou mises en garde dans l'interprétation ou l'utilisation des résultats que vous souhaiteriez porter à l'attention de votre lectorat pour une utilisation adéquate de vos résultats ?

Les éducatrices du groupe expérimental ont eu accès à deux séances de formation et à du matériel en ligne, mais certaines études ont montré que les impacts de la lecture interactive pouvaient être beaucoup plus

marqués lorsque les éducatrices ou autres professionnelles qui en faisaient usage étaient véritablement expertes; que l'implantation de projet pouvait être plus efficace lorsque les personnes intervenantes étaient mentorées par des collègues (Elek et al., 2021; Smith et al., 2020; Elek et Page, 2019) et qu'un suivi en personne de l'implantation, assuré par l'équipe de recherche, pouvait favoriser la pérennisation des nouvelles pratiques dans le milieu. Comme l'équipe de recherche n'a pas pu se rendre sur les lieux, notamment en raison de la pandémie de COVID-19, il n'a pas été possible de supporter plus directement les éducatrices dans leur pratique, ni d'observer en temps réel leur appropriation de l'approche. En outre, comme le soulignent Lemire et al. (2022), les programmes d'interventions naturalistes (où on encourage l'intervenante à s'adapter au rythme et aux intérêts de l'enfant) peuvent poser un défi supplémentaire au niveau du suivi de l'implantation (Chang et al., 2016; Stahmer et al., 2015). Des entrevues individuelles en fin de projet avec les éducatrices auraient pu être éclairantes (Smith et al., 2020), particulièrement avec celles qui n'ont pas été en mesure d'adhérer au programme ou qui se sont montrées moins satisfaites.

Concernant la mesure de l'impact des ateliers de lecture interactive sur le développement des habiletés langagières des enfants, il convient de mentionner l'intention de départ du projet, qui était de soutenir le développement langagier des enfants dans une perspective de développement global. Cette approche est fondée sur le principe selon lequel les différents domaines de développement doivent être explorés simultanément avec les jeunes enfants lors des activités quotidiennes, notamment à travers le jeu et le dialogue (Rapport de la Commission sur l'éducation à la petite enfance, 2017). Par conséquent, la portée du projet va bien au-delà des limites de ce qui a pu être mesuré à l'aide des outils d'évaluation des habiletés langagières. L'entretien de groupe avec les éducatrices participantes après la clôture du projet a pu donner un aperçu des impacts non mesurables du projet, mais ceux-ci ne sont pas pris en compte dans les analyses portant sur les résultats des enfants aux tests sur les habiletés langagières.

Différentes variables pouvant avoir un impact important sur le développement des habiletés langagières des enfants, notamment les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture dans le milieu familial, n'ont pas été incluses dans les analyses à l'heure actuelle. Toutefois, les analyses pourront se poursuivre au-delà des objectifs initiaux de la présente recherche. Des analyses beaucoup plus complexes pourront permettre de contrôler un ensemble de variables telles que l'ordre de naissance de l'enfant, la langue parlée à la maison ou les pratiques parentales en éveil à la lecture et à l'écriture. Dans le cadre de cette étude, seules les variables de l'âge, du sexe et la présence de difficultés langagières ont pu être contrôlées. Dans certains cas, lorsque les enfants ont été séparés en sous-groupe de sorte à comparer leurs résultats en fonction de ces variables combinées, le nombre d'individus dans chaque sous-groupe s'en est vu considérablement réduit. Il convient donc de demeurer prudent dans la généralisation des résultats. Tout de même, les résultats de cette étude peuvent contribuer à enrichir la conversation au sujet des bonnes pratiques en éveil à la lecture et à l'écriture en CPE. Il est possible de croire que les résultats de cette étude, bien qu'elle se soit déroulée dans un milieu rural et défavorisé, peuvent être pertinents pour les acteurs et actrices des CPE de tous types de milieux.

Il a finalement pu être constaté, lors des séances de formation dispensées aux éducatrices du groupe témoin à la suite des post-tests, que celles-ci utilisaient déjà plusieurs des pratiques d'éveil à la lecture préconisées par l'équipe de recherche, sans même avoir participé au projet. Cela pourrait avoir altéré les analyses comparatives des résultats, puisqu'il est probable que les pratiques des deux groupes d'éducatrices (expérimental et témoin) n'aient pas été drastiquement différentes durant les six mois d'implantation du projet. En effet, bien que les bienfaits de la formation aient pu être observés, notamment à travers les commentaires positifs des éducatrices participantes, il a également été relevé qu'un accompagnement plus soutenu et plus spécifique aurait pu contribuer à maximiser ces bienfaits. Il serait donc recommandé, pour des études futures, d'intégrer des mesures de soutien continues pour favoriser l'intégration de nouvelles pratiques en CPE.

Partie E. Nouvelles pistes ou questions de recherche

1. *Quelles nouvelles pistes ou questions de recherche découlent de vos travaux (en termes de besoins de connaissances ; de pratiques, d'intervention) ?*

Les informations recueillies ont permis de faire ressortir des éléments intéressants par rapport aux besoins et aux ressources des éducatrices en éveil à la lecture et à l'écriture. Deux éducatrices ont notamment rapporté leur intérêt spontané pour le travail collaboratif dans le cadre de l'implantation du projet. Une piste de recherche a donc émergé, concernant l'accompagnement d'éducatrices à la petite enfance dans la création de communautés de pratique, pour favoriser le soutien par les pairs. Il est en outre ressorti que la recherche future sur l'intégration de nouvelles pratiques en CPE devrait comprendre des méthodes telles que l'observation participante et un soutien accru aux éducatrices. Cette étude ouvre par ailleurs la voie à d'autres champs d'investigation au sujet des diverses habiletés langagières ciblées. Il y a beaucoup à faire, notamment, en recherche francophone sur le développement du vocabulaire, encore davantage chez les jeunes enfants issus de milieux ruraux défavorisés. Il pourrait être intéressant de mesurer à nouveau les habiletés des enfants sur le plan du vocabulaire en distinguant selon le genre, puisque les résultats de la présente étude remettent en question l'idée courante selon laquelle les garçons seraient moins « performants » que les filles à cet égard. Les outils d'évaluation eux-mêmes pourraient être revus et mieux adaptés aux objectifs visés par la recherche, à savoir l'observation et l'évaluation de la richesse et de la profondeur du vocabulaire des enfants en réponse à des ateliers de lecture interactive suivant une approche non directive. Une période d'implantation plus longue et un suivi plus personnalisé pourraient faciliter l'intégration des meilleures pratiques en lecture interactive pour favoriser le développement de la capacité des enfants à faire des inférences causales. En fait, un projet à plus long terme, dont l'implantation se ferait dans des conditions plus favorables, permettrait de mieux mesurer les impacts positifs de la lecture interactive sur les trois habiletés ciblées. Pour ce qui est de la conscience de l'écrit, il a été postulé qu'en mettant l'accent sur les stratégies de lecture propices à son développement lors de

la formation aux éducatrices, l'impact positif sur les résultats des enfants pourrait être accru. Il reste finalement à établir plus clairement les liens entre les diverses variables sociodémographiques et les résultats des enfants aux tests sur les habiletés langagières, puis à en mieux comprendre les implications.

Partie F. Références principales⁶

Articles soumis à des revues scientifiques dans le cadre du projet

Tremblay-Lemieux, C., Myre-Bisaillon, J., Paul, M. et Ouellette, M. (2023). L'implantation d'ateliers de lecture interactive en centres de la petite enfance : pour l'intégration de nouvelles pratiques en éveil à la lecture. *Revue canadienne de l'éducation*. 29 p. [accepté]

Myre-Bisaillon, J., Tremblay-Lemieux, C., Paul, M. et Michaud, E. La lecture interactive et la conscience de l'écrit : les interventions explicites sont-elles nécessaires en milieu défavorisé? 24 p. [soumis à la Revue des sciences de l'éducation]

Myre-Bisaillon, J., Tremblay-Lemieux, C., Paul, M. et Michaud, E. Ateliers de lecture interactive: effets de leur implantation sur la capacité des enfants d'âge préscolaire de milieux ruraux défavorisés à faire des inférences causales. 24 p. [soumis à *Language and Literacy*]

Myre-Bisaillon, J., Tremblay-Lemieux, C., Paul, M. et Michaud, E. La lecture interactive en CPE de milieu rural défavorisé : ses effets sur le développement du vocabulaire. 19 p. [soumis à la Revue des sciences de l'éducation de McGill]

Site internet du projet

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/>

Principales sources citées

Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations*, 35, 1–30. <https://hal.science/hal-03051769/document>

⁶ La bibliographie complète se trouve en annexe.

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>

Cartwright, F. et Allen, M. K. (2002). *Education, skills and learning research: Understanding the rural-urban reading gap, 2002* (81-595-MIE2002001). Statistique Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505294.pdf>

Dutemple, M., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N. et Croteau, C. (2019). Effets positifs de la lecture interactive chez les élèves du préscolaire éprouvant des difficultés langagières. *Revue de l'Association des orthopédagogues du Québec*, 8, 51–59.

<https://www.researchgate.net/publication/338435063> Effets positifs de la lecture interactive chez des e
[levés du préscolaire éprouvant des difficultés langagières](https://www.researchgate.net/publication/338435063)

Lavoie, A. (2020). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait du développement des enfants par sous-domaine de l'IMDPE*. Institut de la statistique du Québec.

www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/eqdem-portrait-developpement-enfants-imdpe-quebec.pdf

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 éducatif à l'enfance. *Language and Literacy / Langue et littératie*, 24(2), 1–24. <https://doi.org/10.20360/langandlit29580>

ANNEXES

1. Références complètes

- Bergman Deitcher, D., Aram, D. et Jonhson, H. (2019). Does book genre matter? Boys' and girls' word learning from narrative and informational books in the preschool years. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 193-211. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12266>
- Bianco, M. & Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... dans M. Bianco, M. Coda & D. Gourgue (Éds.). *La compréhension* (p.93–97). Éditions de la Cigale.
- 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>
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, 15(3), 371–394. <https://doi.org/10.1017/S0142716400004501>
- Chang, Y.-C., Shire, S. Y., Shih, W., Gelfand, C. et Kasari, C. (2016). Preschool deployment of evidence-based social communication intervention: JASPER in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 2211–2223. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2752-2>
- Dickinson, D. K. et Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1–25. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(87\)90010-X](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90010-X)
- Dulay, K. M., Cheung, S. K. et McBride, C. (2018). Environmental correlates of early language and literacy in low-to middle-income Filipino families. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.002>
- Dupin de Saint-André, M. (2008). Pistes pour travailler les inférences au primaire. *Québec français*, 150, 66–67. <https://id.erudit.org/iderudit/44010ac>
- 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 (Éds.) *Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité* (pp.61–90). Presses de l'Université du Québec.
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39, 1–27.
- 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>
- Elek, C. et Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: a review of empirical research literature, *Professional Development in Education*, 45(4), 567–585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>

- Fédération des cégeps du Québec (2023). Techniques d'éducation à l'enfance. <https://www.cegepsquebec.ca/nos-programmes-detudes/repertoire-des-programmes/techniques-deducation-a-lenfance/>
- Feitelson, D., Goldstein, Z., Iraqi, J. et Share, D. L. (1993). Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly*, 28, 71–79. <https://doi.org/10.2307/747817>
- 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.
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N. et Desmarais, C. (2016). Comprehension of Inferences in a Narrative in 3-to-6-Year-Old Children. *Journal of speech, language, and hearing research*, 59(5), 1099–1110. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0252
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A. et Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(3), 213–230. <https://doi:10.1177/001440291307900206>
- Gerbrand, A., Gredebäck, G., Hedenius, M., Forsman, L. et Lindskog, M. (2022). Statistical learning in infancy predicts vocabulary size in toddlerhood. *Infancy*, 27(4), 700–719. <https://doi.org/10.1111/infa.12471>
- Godin, M.-P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), <https://doi.org/10.20360/G2DK5Z>
- Guzzinati, L., Sallin, A. (2017). Les effets de la lecture interactive d'albums de littérature de jeunesse sur le vocabulaire d'élèves de 1ère – 2ème Harnos ayant un trouble spécifique du développement du langage [mémoire professionnel]. *Patrinum*. <https://patrinum.ch/record/16360?ln=fr>
- Harris, J., Golinkoff, R. M. et Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. *Handbook of Early Literacy Research*, 3, 49–65.
- 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>
- Japel, C., Tremblay, R. et Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance : résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ). *Éducation et francophonie*, 33(2), 7–27. <https://doi.org/10.7202/1079098ar>
- 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\(2006/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/024))
- 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 Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention. I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 201–211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))

Kan, P. F. et Windsor, J. (2010). Word learning in children with primary language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 53(3). [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0248\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0248))

Karmiloff, K. et Karmiloff-Smith, A. (2012). Comment les enfants entrent dans le langage. Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage. Retz.

Khomsî, A. (2001). ELO : Évaluation du Langage Oral. Pearson.

Larson, K., Russ, S. A., Nelson, B. B., Olson, L. M. et Halfon, N. (2015). Cognitive ability at kindergarten entry and socioeconomic status. *Pediatrics*, 135(2), e440-448. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-0434>

Le Normand, M.T., Parrisé, C. et Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers: Developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/02699200701669945>

Lefebvre, P., Bruneau, J. et Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 533–553. <https://doi.org/10.7202/1022711ar>

Lessard, D. et Pelletier, V. (2021). Enquête sur l'expérience des éducatrices et responsables en milieu familial sur l'accueil et l'accompagnement des enfants vulnérables en service de garde éducatifs à l'enfance. Association québécoise des CPE (AQCPÉ). <https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/10/CARRICK-Rapport-enquete.pdf>

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>

Martinez, J., Pampalon, R., Hamel, D. et Raymond, G. (2004). Vivre dans une collectivité rurale plutôt qu'en ville fait-il vraiment une différence en matière de santé et de bien-être? Institut national de santé publique. <https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/269-RuraliteVilleDifference.pdf>

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

Ministère de la Famille (2022). Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2020. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2020.pdf>

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(1), p.7-26. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280701838603>

Morrow, L. M. (1989). The effect of small group story reading on children's questions and comments. *National Reading Conference Yearbook*, 38, 77–86.

- Nash, M. et Donaldson, M. L. (2005). Word learning in children with vocabulary deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 439-458. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/030\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/030))
- Neill, G., Desrosiers, H., Ducharme, A. et Gingras, L. (2006). L'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants au Québec : le rôle de l'environnement familial et économique. *Cahiers québécois de démographie*, 35(1), 149–168. <https://doi.org/10.7202/017752ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Price, L. H., Kleeck, A. V. et Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: a comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44, 171–194. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.2.4>
- Pullen, P. C., Tuckwiller, E. D., Konold, T. R., Maynard, K. L. et Coyne, M. D. (2010). A tiered intervention model for early vocabulary instruction: The effects of tiered instruction for young students at risk for reading disability. *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(3), 110–123. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00309.x>
- Riches, N. G., Tomasello, M. et Conti-Ramsden, G. (2005). Verb learning in children with SLI : Frequency and spacing effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1397–1411. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/097\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/097))
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. et Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders : Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32, 168–183. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.2.3>
- Semel, E., Wiig, E. H., Secord, W. A., Boulianne, L., Labelle, M. et Gendron, M.-J. (2009). *CELF-5-CDN-F : Évaluation clinique des notions langagières fondamentale : Version pour francophones du Canada*. Pearson.
- Shah, R., Sobotka, S. A., Chen, Y.-F. et Msall, M. E. (2015). Positive Parenting Practices, Health Disparities, and Developmental Progress. *Pediatrics*, 136(2), 318-326. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3390>
- Slot, P. L., Bleses, D. et Jensen, P. (2020). Infants' and Toddlers' Language, Math and Socio-Emotional Development: Evidence for Reciprocal Relations and Differential Gender and Age Effects. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580297>
- Smith, O. L. et Robinson, R. (2020). Teacher perceptions and implementation of a content-area literacy professional development program. *Journal of Educational Research and Practice*, 10, 55–69. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.04>
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S. et Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181–195. <https://doi.org/10.1002/pits.21815>
- Stolarova, M., Briellmann, A. A., Wolf, C., Rinker, T. et Baayen, H. (2016). Early Vocabulary in Relation to Gender, Bilingualism, Type, and Duration of Childcare. *Advances in Cognitive Psychology*, 12(3), 130–144. <https://doi.org/10.5709/acp-0192-6>
- Vadasy, P. F. et Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. The Guilford Press.

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.

Vuattoux, D. (2014). Efficacité d'un programme de stimulation langagière adapté aux besoins locaux. Une étude randomisée avec implantation par des éducatrices de centres de la petite enfance [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/7060>

Warren-Leubecker, A. et Carter, B. W. (1988). Reading and growth in metalinguistic awareness: Relations to socioeconomic status and reading readiness skills. *Child Development*, 59, 728–742. <https://doi.org/10.2307/1130572>

Wasik, B. A. et Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>

Webb, S. (2013). « Depth of vocabulary knowledge ». Dans *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (Éd. C. A. Chapelle). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1325>

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461–481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461>

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>

2. Outils de collecte de données

2.1. Questionnaire socio-démographique

Nom de l'enfant : _____

Date : _____

Les informations ont été fournies par : mère père autre : _____

Informations générales

1. Quel est le sexe assigné à la naissance⁷ de votre enfant? masculin féminin
2. Âge de l'enfant : _____ ans _____ mois

Contexte familial et langagier

3. L'enfant vit avec : deux parents mère seulement père seulement
 garde partagée autre : _____
4. Quel est l'ordre de naissance de l'enfant (ex. aîné, 2^e, 3^e) ? _____
5. Combien d'enfants avez-vous ? _____
6. Si l'enfant vit dans une famille recomposée, combien de demi-sœur(s) ou de demi-frère(s) vivent sous le même toit ? _____
7. L'enfant fréquente-t-il le CPE : à temps plein à temps partiel
 - a) L'enfant a-t-il fréquenté d'autres milieux de garde avant celui-ci? Oui Non
Si oui, précisez : _____
8. Quelles sont les langues parlées à la maison? _____
9. Langue(s) maternelle(s) du parent 1 (Homme Femme Autre) :

⁷ Sur l'acte de naissance de votre enfant, il est écrit soit sexe féminin, soit sexe masculin.

10. Langue(s) maternelle(s) du parent 2 (Homme Femme Autre) :

11. L'enfant est-il né au Québec ? oui non, svp spécifier :

- Lieu de naissance (province ; pays) _____
- Date d'arrivée au Québec _____

12. a) Veuillez indiquer le niveau de compétence que votre enfant a par rapport à ses **capacités à parler** cette langue POUR SON ÂGE

<u>En français</u>	<u>En _____.</u>	<u>En _____.</u>
<input type="checkbox"/> très faible	<input type="checkbox"/> très faible	<input type="checkbox"/> très faible
<input type="checkbox"/> faible	<input type="checkbox"/> faible	<input type="checkbox"/> faible
<input type="checkbox"/> bonne	<input type="checkbox"/> bonne	<input type="checkbox"/> bonne
<input type="checkbox"/> très bonne	<input type="checkbox"/> très bonne	<input type="checkbox"/> très bonne

b) Veuillez indiquer le niveau de compétence que votre enfant a par rapport à ses **capacités à comprendre** cette langue POUR SON ÂGE

<u>En français</u>	<u>En _____.</u>	<u>En _____.</u>
<input type="checkbox"/> très faible	<input type="checkbox"/> très faible	<input type="checkbox"/> très faible
<input type="checkbox"/> faible	<input type="checkbox"/> faible	<input type="checkbox"/> faible
<input type="checkbox"/> bonne	<input type="checkbox"/> bonne	<input type="checkbox"/> bonne
<input type="checkbox"/> très bonne	<input type="checkbox"/> très bonne	<input type="checkbox"/> très bonne

13. Y a-t-il des membres de la famille élargie (parent, frère ou sœur, oncle ou tante, grands-parents) qui ont un trouble de langage, une dyslexie ou qui ont eu des difficultés scolaires :

non oui, svp spécifier : _____

Activités de lecture à la maison

Pour chacune des questions, cochez la réponse qui vous semble la plus juste.

14. Dans la demeure principale de l'enfant, combien y a-t-il de livres pour enfants ?

0-3 4-9 10-19 20-39 40-59 60-99 100+

15. Dans la demeure principale de l'enfant, combien y a-t-il de livres non destinés aux enfants?

0-3 4-9 10-19 20-39 40-59 60-99 100+

16. Combien de fois par mois votre enfant voit-il un adulte lire un livre, une revue, etc. ?

0 1-2 3-5 6-10 11-14 15-19 20+

Autres

17. Quelle est l'origine ethnique **de votre enfant** (cochez tous ceux qui s'appliquent) ⁸ :

- Première Nation (Indien de l'Amérique du Nord)
- Métis
- Inuk (Inuit)
- Blanc
- Sud-Asiatique (p. ex. Indien de l'Inde, Pakistanais, Sri-Lankais, etc.)
- Chinois
- Noir
- Philippin
- Latino-Américain
- Arabe
- Asiatique du Sud-Est (p. ex. Vietnamien, Cambodgien, Laotien, Thaïlandais, etc.)
- Asiatique occidental (p. ex. Iranien, Afghan, etc.)
- Coréen
- Japonais
- Autre : (spécifiez) _____

18. Niveau de scolarité des parents (cocher la case qui correspond au plus haut niveau atteint) :

Parent 1 <input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/> Autre	Parent 2 <input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/> Autre	
		sans diplôme d'études secondaires <i>dernière année complétée</i> : _____
		diplôme d'études professionnelles nécessitant un secondaire 3
		diplôme d'études secondaires (DES) ou professionnelles (secondaire 5)
		diplôme de niveau collégial préuniversitaire
		diplôme de niveau collégial technique
		certain cours de niveau universitaire, sans diplôme
		diplôme universitaire (certificat, baccalauréat, DESS, maîtrise, doctorat)

19. Quelles sont les trois premières lettres/chiffres de votre code postal : _____

20. Votre enfant a-t-il des conditions de santé particulières ou des problèmes de santé majeurs (p.ex., tubes transtympanique, problèmes auditifs, problème de vision, etc.)?

⁸ La liste proposée correspond à celle qui a été utilisée par Statistique Canada lors du recensement de 2016

oui non, svp spécifier : _____

21. Votre enfant a-t-il reçu un diagnostic médical (ex. : épilepsie, TDAH, trouble d'opposition) :

non oui, svp spécifier : _____

22. Votre enfant prend-il des médicaments régulièrement :

non oui, svp spécifier : _____

23. À quel âge votre enfant a-t-il dit ses premiers mots : _____

24. Votre enfant est-il en attente d'une évaluation, ou pensez-vous qu'une évaluation serait nécessaire, en orthophonie, psychologie ou autre. non oui, svp spécifier :

- Conclusion du rapport : _____
- (si pas encore évalué) consultation en : _____

25. Votre enfant a-t-il reçu, ou est-il en attente, d'une intervention en orthophonie ?

non en attente oui, svp spécifier :

- Période : _____

Services reçus (type, fréquence et durée des rencontres) : _____

2.2. Questionnaire sur les pratiques parentales en éveil à la lecture et à l'écriture

Nom de l'enfant : _____

Questionnaire sur les pratiques de lecture à la maison

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse :

		Je ne le fais jamais (moins d'une fois dans la dernière année)	Je le fais rarement (2 ou 3 fois dans la dernière année)	Je le fais à l'occasion (1 fois par mois)	Je le fais assez souvent (2 ou 3 fois par mois)	Je le fais très souvent (au moins une fois par semaine)				
		1	2	3	4	5	Rarement	À l'occasion	Assez souvent	Très souvent
1.	Je lis un livre avec mon enfant	1	2	3	4	5				
2.	Je pose des questions sur l'histoire à mon enfant	1	2	3	4	5				
3.	Je pointe ce que je lis avec mon doigt quand je fais la lecture à mon enfant	1	2	3	4	5				
4.	Je mets des livres à la portée de mon enfant pour qu'il soit capable de les prendre seul	1	2	3	4	5				
5.	Je montre des lettres à mon enfant	1	2	3	4	5				
6.	Je fais le son des lettres à mon enfant	1	2	3	4	5				
7.	Je vais à la bibliothèque avec mon enfant	1	2	3	4	5				
8.	Je chante des comptines avec mon enfant	1	2	3	4	5				

9.	Je trouve des mots qui riment avec mon enfant	1	2	3	4	5
10.	Je regarde des sites internet où je joue à des jeux éducatifs à l'ordinateur avec mon enfant	1	2	3	4	5
11.	Je joue à des jeux éducatifs avec mon enfant (pas sur ordinateur)	1	2	3	4	5
12.	Je joue dehors avec mon enfant	1	2	3	4	5
13.	Je regarde la télévision avec mon enfant	1	2	3	4	5
14.	Je fais du bricolage avec mon enfant (colorier, découper, coller)	1	2	3	4	5
15.	J'encourage mon enfant à écrire des lettres ou des mots	1	2	3	4	5
16.	Je laisse mon enfant jouer avec des livres et tourner les pages	1	2	3	4	5

2.3. Questionnaire sur les pratiques déclarées par les éducatrices

Questionnaire sur les pratiques déclarées

1. Combien de livres sont accessibles pour votre groupe d'enfants?

 2. Est-ce que les livres sont accessibles?
 - En tout temps
 - Pendant les périodes permises
 - Sous supervision de l'éducatrice
 - Jamais
 - Autre. Précisez _____
 3. Dans la dernière semaine, combien de fois avez-vous lu un livre aux enfants?
 - Moins d'une fois
 - Une fois
 - Plus d'une fois par semaine
 - À tous les jours
 4. À quel moment de la journée lisez-vous une histoire aux enfants?

 5. Si vous deviez décrire avec le plus détails possibles comment se déroule la période de lecture d'un livre à une personne qui ne connaît pas le travail en CPE et qui devra effectuer cette activité. Que décririez-vous?

 6. Pendant la lecture du livre, est-ce que vous laissez les enfants intervenir spontanément?
 - Jamais
 - Rarement
 - Parfois
 - Souvent
 - Très souvent ou toujours
 7. Si souvent ou toujours, pouvez-vous donner quelques exemples de ce sur quoi ils interviennent?

 8. Comment installez-vous votre groupe pour lire un livre?

-

2.4. Questionnaire d'implantation

Questionnaire d'implantation du projet

À chaque deux semaines pendant le projet.

1. Avez-vous animé tous les livres de la fiche?

Oui Non

Si non, pourquoi?

2. Avez-vous réalisé toutes les activités de la fiche?

Oui Non

Si non, pourquoi? Et quelles sont celles n'ayant pas été réalisées?

3. Avez-vous posé toutes les trois questions de base liées aux livres?

(1) À partir de la page couverture, de quoi penses-tu que l'histoire va parler?

(2) Vers la fin de l'histoire, comment penses-tu que l'histoire va finir?

(3) Qu'as-tu aimé dans cette histoire?

Oui Non

Si non, pourquoi? Et quelles sont celles n'ayant pas été réalisées?

4. Avez-vous posé toutes les questions proposées par la fiche de lecture interactive?

Oui Non

Si non, pourquoi? Et quelles sont celles n'ayant pas été réalisées?

5. Avez-vous posé des questions de manière spontanée liées aux livres?

Oui Non

Si non, pourquoi? Et quelles sont celles n'ayant pas été réalisées?

6. Avant la lecture amenez-vous les enfants à faire des prédictions sur l'histoire à partir de la couverture du livre (ou des images)?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

Si rarement ou jamais, pourquoi?

7. Pendant la lecture, demandez-vous aux enfants de lever la main pour intervenir?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais
Si rarement ou jamais, pourquoi?

8. Pendant la lecture, montrez-vous les illustrations aux enfants ?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais
Si rarement ou jamais, pourquoi?

9. Pendant la lecture, échangez-vous avec les enfants à propos des illustrations du livre?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais
Si rarement ou jamais, pourquoi?

10. Pendant la lecture échangez-vous avec les enfants au sujet de l'histoire du livre?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais
Si rarement ou jamais, pourquoi?

11. Pendant la lecture, échangez-vous avec les enfants sur le sens de certains mots?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais
Si rarement ou jamais, pourquoi?

12. Pendant la lecture, demandez-vous aux enfants comment ils auraient réagi à la place de certains personnages?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais
Si rarement ou jamais, pourquoi?

13. Pendant la lecture, demandez-vous aux enfants comment l'histoire va se terminer?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais
Si rarement ou jamais, pourquoi?

14. Pendant ou à la suite de la lecture, demandez-vous aux enfants de faire un rappel de l'histoire?

Le Fonds s'engage à rendre public les Rapports de recherche produits dans le cadre des Actions concertées. Le contenu n'engage que ses auteurs.

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

Si rarement ou jamais, pourquoi?

15. Pendant ou à la suite de l'histoire, demandez-vous aux enfants de faire des liens entre leurs expériences personnelles et les événements de l'histoire lue?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

Si rarement ou jamais, pourquoi?

16. À la suite de l'histoire, amenez-vous les enfants à vérifier les prédictions faites avant la lecture?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

Si rarement ou jamais, pourquoi?

17. À la suite de l'histoire, faites-vous des liens entre l'histoire et les autres activités proposées?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

Si rarement ou jamais, pourquoi?

18. À la suite de l'histoire, demandez-vous aux enfants ce qu'ils ont aimé du livre?

Toujours Souvent Parfois Rarement Jamais

Si rarement ou jamais, pourquoi?

19. Êtes-vous satisfaite de l'expérience?

Très satisfait Satisfait Neutre Insatisfait Très insatisfait

Si insatisfait ou très insatisfait, pourquoi?

20. Comment décririez-vous l'engagement des enfants tout au long des ateliers depuis son commencement?

S'est beaucoup accru

S'est accru

S'est maintenu

a diminué

a beaucoup atténué

Si votre engagement s'est atténué ou beaucoup atténué, pourquoi?

21. Y a-t-il eu des changements dans vos pratiques éducatives depuis le début du programme d'intervention?

Oui Non

Si oui, quels sont ces changements?

21.1. Quels sont les effets de ces changements auprès des enfants?

22. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

23. Est-ce que les enfants étaient réceptifs aux animations de lecture?

- Très réceptifs
 Réceptifs
 Neutre
 Peu réceptifs
 Pas du tout réceptifs

Si les enfants étaient peu ou pas du tout réceptifs, qu'est-ce qui pourrait expliquer cela, selon vous?

Quelle est votre réaction face à des enfants moins réceptifs? _____

24. Est-ce que les enfants étaient réceptifs aux autres activités autour de la fiche du livre?

- Très réceptifs
 Réceptifs
 Neutre
 Peu réceptifs
 Pas du tout réceptifs

Si les enfants étaient peu ou pas du tout réceptifs, qu'est-ce qui pourrait expliquer cela, selon vous?

Quelle est votre réaction face à des enfants moins réceptifs? _____

25. Quelle est la proportion d'enfants qui consultent spontanément les livres de votre local?

- Aucun Entre 0 et 5 enfants Entre 6 et 10 enfants

26. Avez-vous d'autres commentaires?
