



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Retombée d'un programme de lecture interactive sur le maintien des apprentissages des élèves de 6 à 8 ans en situation de vulnérabilité pendant la période estivale

Chercheuse principale

Nathalie Chapleau, Université du Québec à Montréal

Cochercheuses

Andréanne Gagné, Université Laval

Marie-Pier Godin, Université du Québec à Montréal

Collaboratrice

Ophélie Tremblay, Université du Québec à Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2022-OTTR-308076

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littératie

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Table des matières	2
Partie A - Contexte de la recherche	1
1. Problématique	1
2. Objectifs poursuivis.....	4
3. Principales questions de recherche	4
Partie B - Méthodologie	5
1. Le matériel du projet LIAM	5
2. Les mesures.....	6
3. Les participants	6
Partie C - Principaux résultats	7
1. Les résultats à l'objectif spécifique 1	8
2. Les résultats à l'objectif spécifique 2	12
3. Les retombées de la recherche	14
4. Les principales contributions	15
Partie D - Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche	17
1. L'apport des différents acteurs	17
2. Des limites de la recherche	20
3. Des pistes d'actions à retenir.....	22
Partie E - Nouvelles pistes ou questions de recherche.....	23
Références	24
Annexe 1 - Les changements substantiels apportés au devis initial de la recherche	26
Annexe 2 - Les albums et activités d'apprentissages proposés lors de l'étude.....	29
Annexe 3 - Un exemple d'activité du projet LIAM	30
Annexe 4 - Les caractéristiques des participants.....	36
Annexe 5 - Le test de lecture de mots	37
Annexe 6 - Le test de vocabulaire	47
Annexe 7 - Les données de l'étude expérimentale menée à l'été 2023.....	58
Annexe 8 - Le site web du projet LIAM	61
Annexe 9 - Les étapes menant à la réalisation d'un projet LIAM	62
Annexe 10 - Bibliographie complète.....	63

Partie A - Contexte de la recherche

1. Problématique

L'école joue un rôle positif dans la diminution des inégalités sociales. Au cours de l'été, pour de nombreux élèves en situation de vulnérabilité, l'arrêt de la scolarisation entraîne un ralentissement des apprentissages (Kuhfeld, 2019; von Hippel et al., 2018). Ce phénomène, connu sous le nom de la « *glissade de l'été* » ou la « *régression estivale* » (*summer slowdown*), est préoccupant pour plusieurs acteurs en éducation. Afin de contrer les incidences de la *glissade de l'été* et de favoriser le cheminement scolaire de l'élève, notre équipe de recherche a développé le projet LIAM (Lecture interactive avec moi). Pour réaliser cette recherche, dans une perspective de prévention des difficultés d'apprentissage et d'identification d'interventions favorisant le maintien des apprentissages en littératie auprès des élèves de 1^{er} cycle du primaire, la participation de la famille, de l'école et de la communauté a été sollicitée. En effet, puisque les milieux de proximité avec l'élève sont ceux qui exercent une grande influence sur l'apprentissage de la littératie (Christenson et Reschly, 2010; Écalte et Magnan, 2021), il apparaît pertinent de tirer profit de cette collaboration et de proposer une variété d'activités en littératie durant la période estivale, dans son entourage.

Les activités de littératie au centre du projet

Apprendre à lire est essentiel, car cette compétence est un facteur clé de la réussite éducative. En effet, la capacité à lire avec fluidité et la compréhension ouvrent la voie à un parcours scolaire harmonieux. Ainsi, puisque des liens entre la pratique régulière de la lecture et la réussite scolaire ont été établis (Baker et Johnson, 2022), il importe de proposer, lors des vacances scolaires, des activités favorisant le développement et le maintien de l'apprentissage de la lecture. Pour maintenir les apprentissages en littératie durant l'été, notre équipe de recherche a choisi de privilégier la lecture interactive puisque des résultats d'études révèlent que ces interventions réalisées en classe permettent de prévenir les difficultés en lecture (Justice et al., 2005; Lefebvre et al., 2017). Lors d'activités de lecture interactive, l'intervenant amène l'enfant à avoir une écoute active tout

en favorisant le développement de connaissances sur la langue. Le déroulement de cette animation favorise la participation verbale de l'enfant avant, pendant et après la lecture d'un album jeunesse tout en lui permettant de s'approprier différents concepts associés à l'écrit (Lefebvre, 2020). De plus, dans le cadre du projet LIAM, afin de maintenir certains apprentissages, différentes activités en littératie, sous forme ludique, ont été développées. Par conséquent, les participants à cette recherche ont eu l'occasion de consolider leurs apprentissages en lien avec les habiletés nécessaires à l'identification des mots à l'écrit comme la conscience phonologique et la reconnaissance des graphèmes puis à la compréhension en lecture, comme le développement du vocabulaire et la connaissance du schéma narratif (Kim, 2023). Ainsi, les activités de littératie qui s'apparentent à celles réalisées en classe durant l'année scolaire se sont poursuivies durant les vacances estivales dans un contexte familial sous forme ludique.

La glissade de l'été et les programmes d'été

Les interruptions prolongées de la fréquentation scolaire, comme les vacances estivales, peuvent entraîner un ralentissement des apprentissages. En effet, il est fréquent de constater qu'à l'automne les élèves reviennent avec des résultats scolaires inférieurs à ceux qu'ils avaient obtenus au printemps (Faith et al., 2019). Ce phénomène de la *glissade de l'été* est constaté, notamment, auprès des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés (Burkham et al., 2004; Nicholson et Tiru, 2019). Selon les auteurs (Alexander et al., 2007; Allington et McGill-Franzen, 2018), deux facteurs peuvent expliquer ce fait. D'une part, les parents de ces élèves ont moins de ressources pour soutenir leur enfant dans le développement des compétences scolaires et, d'autre part, les enfants ont moins accès aux livres durant la période estivale. Par ailleurs, d'autres élèves présentent également un recul des apprentissages au retour des vacances d'été. En effet, il est possible d'observer un ralentissement des apprentissages auprès des élèves allophones, car les activités se déroulant en français, leur langue d'enseignement, sont moins fréquentes durant les vacances en famille (Davies et al., 2015). En ce qui concerne les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, un certain recul est noté lors de leur retour en classe, puisque l'intervention spécialisée, dont ils ont besoin pour apprendre, n'est plus aussi soutenue

durant l'été (Baker et Johnson, 2022). Ainsi, la période estivale qui est marquée par l'arrêt de la scolarisation influence le maintien et le développement des apprentissages de l'élève en situation de vulnérabilité.

Plusieurs résultats d'études permettent d'observer les effets des interventions en lecture durant la période estivale (Chapleau et al., 2022; Denton et al., 2010; Harry et al., 2022; Pagan et Sénéchal, 2014; Tse et Nicholson, 2014). De façon générale, ces interventions se réalisent soit à la maison avec les parents ou dans la communauté avec un ou plusieurs intervenants dont la formation est variable selon les projets de recherche.

La participation parentale est reconnue pour favoriser la réussite scolaire de l'enfant (Larivée, 2012). Dans les familles provenant de milieux défavorisés, où les parents ont de faibles compétences en lecture et en écriture, ce soutien est fragilisé. D'ailleurs, bien que la littératie soit présente sous diverses formes dans plusieurs milieux familiaux, elle n'est pas nécessairement congruente avec les activités scolaires (Dionne *et al.*, 2004). Toutefois, lorsque les parents sont accompagnés par des intervenants spécialisés en littératie, ils exploitent davantage les livres qui leur sont proposés et ils interagissent avec leurs enfants concernant la langue d'enseignement (Taylor *et al.*, 2008). Aussi, suite à la participation des parents à une formation concernant le choix de livres au contenu varié et adapté à leur enfant ainsi qu'à l'utilisation de stratégies de lecture, l'intérêt des enfants pour la lecture d'histoires s'améliore (Ortiz et al., 2001). À cet effet, les résultats d'études proposant un programme de littératie pendant l'été mené auprès d'élèves âgés de 8 à 11 ans dénotent que les ateliers de formation auprès des parents sont bénéfiques au niveau de la qualité des interventions auprès du lecteur débutant et de l'élève ayant des difficultés d'apprentissage (Hood et al., 2008; Pagan et Sénéchal, 2014). Notamment, dans l'étude de Pagan et Sénéchal (2014), après huit semaines d'application d'un programme de lecture durant l'été, les élèves démontrent une amélioration de leurs résultats aux évaluations en vocabulaire réceptif, fluidité et compréhension. Par ailleurs, autant les enfants que les parents affirment apprécier le programme et témoignent que la réalisation des activités est facilitée par le fait de recevoir des livres intéressants et adaptés à l'âge de l'enfant. Les programmes offerts dans la communauté, sous forme d'école d'été, proposent soit la consolidation d'apprentissage ou le développement des apprentissages en littératie. Ainsi, les interventions peuvent

concerner des ateliers spécifiques sur la conscience phonologique et le décodage de syllabes ou de mots. Ces derniers ont un effet plus important auprès des lecteurs débutants (Johnston et Watson, 2005; Tse et Nicholson, 2014). D'autres programmes visent le développement de la fluidité ou de la compréhension en lecture. Ces interventions se réalisent fréquemment par l'intermédiaire de la lecture interactive d'albums jeunesse (Denton et al., 2010; Harry et al., 2022). Au-delà du contenu des écoles d'été, selon les résultats de la méta-analyse de Kim et Quinn (2013), qui a recensé 41 études réalisées aux États-Unis et au Canada auprès d'élèves du préscolaire à la 1^{re} année du secondaire, les modalités d'organisation seraient déterminantes pour la réalisation de ces écoles d'été. En effet, selon les auteurs, les ateliers qui ont des répercussions plus marquées sur les apprentissages durant l'été sont ceux dont les interventions sont supervisées par un membre de l'équipe de recherche ou une personne dont la formation est spécifique au programme proposé, qui se réalisent auprès d'un petit nombre de participants ou qui proposent un enseignement individualisé et qui favorisent la participation des parents.

2. Objectifs poursuivis

L'objectif général de cette recherche est d'analyser les retombées d'un programme d'intervention de lecture interactive d'histoires, dans des contextes variés, sur le maintien des apprentissages lors de la période de vacances estivales.

3. Principales questions de recherche

De façon plus précise, les résultats de cette recherche visent à répondre aux besoins de connaissances au regard des interventions à offrir lors des périodes d'arrêt de fréquentation scolaire. Les objectifs spécifiques visent à :

- 1) Examiner les effets du programme LIAM sur la fluidité (précision et automaticité) en lecture, la lecture de mots isolés, ainsi que sur le vocabulaire d'élèves du 1^{er} cycle du primaire;
- 2) Comparer les effets du programme LIAM selon le contexte de déploiement (c.-à-d. dans les familles, les bibliothèques de quartier et au camp de jour).

Il est à noter que des changements ont été apportés au devis et aux objectifs initiaux (voir annexe 1).

Partie B - Méthodologie

Cette étude a été réalisée en appliquant les principes liés à la recherche collaborative puisque le personnel de milieux scolaires et celui de milieux communautaires ont participé à l'élaboration du programme de lecture interactive. Une telle démarche favorise le développement professionnel des participants ainsi que le transfert des connaissances (Morissette, 2013). De plus, afin d'atteindre les objectifs spécifiques de cette recherche, un plan quasi expérimental a été privilégié (Myers et Hanson, 2007). En effet, trois contextes d'application du programme de lecture interactive ont été utilisés pour mesurer et comparer les performances des participants. L'affectation dans les groupes s'est effectuée sur une base volontaire. Le devis comportait trois mesures prises individuellement en prétest, suivies de cinq semaines d'intervention, puis de la reprise de ces mêmes évaluations en posttest.

1. Le matériel du projet LIAM

Dans un premier temps, un programme de lecture interactive comportant cinq albums jeunesse a été élaboré (voir l'annexe 2). Au cours de la recherche, nous avons ajouté 10 activités de lecture interactive et d'apprentissage qui sont accessibles pour les enseignants, les parents et les intervenants du milieu communautaire sur la ressource web du projet (voir : <https://www.liavecmoi.com/activit%C3%A9s>). Afin de guider les parents et les personnes animant les activités en contexte communautaire (camp de jour et bibliothèque), des feuillets résumant l'activité et un canevas avec un verbatim détaillé ont été produits pour chacune des activités de lecture interactive qui a été proposée à la première journée de chacune des cinq semaines d'intervention (pour un exemple, voir l'annexe 3). Par la suite, pour chaque album, une activité complémentaire en littératie a été créée. Ces activités d'apprentissage en littératie, vécues la deuxième journée, ciblent, en alternance, la conscience phonologique, l'identification de certains graphèmes, le vocabulaire ou les trois temps du récit (début, milieu, fin). Ces activités ont été animées par un parent ou une intervenante en milieu communautaire ayant reçu une formation d'une durée de deux heures par la chercheuse principale.

2. Les mesures

La vérification de l'effet des interventions nécessite l'utilisation de différentes mesures en prétest et en posttest. Trois tests ont été utilisés, soit une épreuve normalisée de fluidité en lecture de texte, une épreuve expérimentale d'identification de mots et une épreuve expérimentale de vocabulaire. Deux textes de la trousse « Épreuves de fluidité en lecture – 1^{re} à 6^e année primaire » (Desrochers et Bonneau, 2014) ont permis de vérifier l'automatisme (rapidité) et l'exactitude de lecture. Le premier texte « Les deux amis » est celui proposé pour la fin de la 1^{re} année du primaire. Le second texte « Une journée à la ferme » est utilisé auprès des élèves de la fin de la deuxième année. L'évaluation de l'identification des mots écrits s'est réalisée par l'entremise d'une épreuve expérimentale (Godin et al., 2022; voir annexe 5). Ce test est constitué de 36 mots comprenant des graphèmes spécifiquement ciblés par les enseignantes participant à l'élaboration des activités (c, s, g, ch, qu, ou, on, in, ui, en, ai). Une évaluation expérimentale (Chapleau et al., 2022; voir annexe 6) a été élaborée en lien avec des mots présentés dans les albums pour évaluer les versants réceptif et expressif du vocabulaire. Pour chacun des albums, trois items ont été retenus. Ainsi, 15 mots ont été choisis (7 adjectifs, 5 noms et 3 verbes).

3. Les participants

Dans le cadre du projet LIAM, nous avons sollicité la participation d'élèves provenant d'écoles dont l'indice de défavorisation était peu élevé (entre 6 et 10; MEQ, 2023). Les interventions se sont réalisées auprès de 42 élèves du 1^{er} cycle du primaire, âgés de 6 à 9 ans (voir l'annexe 4). Ils étaient en situation de vulnérabilité, c'est-à-dire qu'ils provenaient d'un milieu défavorisé ou présentaient des difficultés d'apprentissage ou des difficultés langagières. Au terme du projet, 26 enfants ont effectué l'ensemble des activités à la maison, neuf élèves ont participé aux ateliers à la bibliothèque et sept ont fait les ateliers au camp de jour qu'ils fréquentaient durant l'été. Parmi ces participants, 20 élèves avaient fréquenté un groupe de 1^{re} année au cours de l'année scolaire et neuf enfants provenaient d'un groupe de 2^e année. Puis, 13 autres élèves fréquentaient une classe de langage du 1^{er} cycle du primaire.

Partie C - Principaux résultats

Cette recherche de type collaborative a impliqué différents acteurs du milieu de l'éducation et du milieu communautaire. Les premières rencontres de concertation entre les chercheuses, assistantes de recherche, enseignantes et bibliothécaires visaient à choisir des albums jeunesse adaptés aux intérêts et au niveau des lecteurs puis à produire cinq activités pour le projet LIAM. Par la suite, les rencontres entre chercheuses et assistantes de recherche ont mené à l'élaboration d'instruments de mesure dans le but d'évaluer les effets des interventions. Afin de nous assurer de la pertinence des activités, du matériel pour les intervenants et le choix des outils d'évaluation, à l'été 2022, une étude exploratoire a été réalisée. Cette étude a impliqué des familles dont les enfants étaient âgés de 6 à 8 ans. Ces enfants ont été sélectionnés par les enseignantes participant aux rencontres collaboratives visant à développer le matériel du projet LIAM. Selon les titulaires de ces classes, les élèves choisis étaient en situation de vulnérabilité puisqu'ils avaient des difficultés scolaires et qu'ils étaient issus de milieux socioéconomiques défavorisés ou d'une famille dont la langue maternelle n'était pas le français, leur langue d'enseignement. Les participants pouvaient réaliser les activités selon deux modalités d'intervention : 1) famille (dyade parent-enfant; n = 11 enfants) et 2) bibliothèque de quartier (sous-groupe de 2 enfants-assistante de recherche; n = 4 enfants). Cette première expérimentation nous a permis de vérifier la faisabilité de l'étude. Puis, nos observations et nos échanges avec les personnes impliquées dans le projet confirment la pertinence du matériel et l'adéquation des outils d'évaluation pour mesurer les effets des interventions. Par ailleurs, afin d'éviter de perdre un nombre important de participants, nous avons constaté la nécessité d'effectuer des rappels auprès des parents concernant la réalisation des activités de façon hebdomadaire, car la période estivale interfère avec l'assiduité.

À partir de cette première expérimentation, une étude de type quasi expérimentale a été menée à l'été 2023. Un milieu communautaire, un camp de jour, a rejoint notre équipe de collaborateurs ce qui nous permet de présenter les résultats selon 3 contextes : famille, bibliothèque de quartier et camp de jour. Puis, des

enseignantes et orthopédagogues titulaires de classes de langage ont également participé au recrutement de participants. Ainsi, il est possible d'observer l'effet de l'intervention auprès d'élèves fréquentant un groupe ordinaire ou un groupe adapté en classe de langage.

1. Les résultats à l'objectif spécifique 1

Par cette étude quasi expérimentale, nous souhaitons examiner les effets du programme LIAM sur la fluidité (précision et automaticité) en lecture, la lecture de mots isolés, ainsi que sur le vocabulaire d'élèves du 1^{er} cycle du primaire. Étant donné que les participants proviennent soit d'un groupe adapté en langage ou de classes ordinaires en 1^{re} et 2^e année, nous avons analysé les résultats selon ces deux caractéristiques. Des tests *t* à échantillons appariés ont été utilisés afin de déceler des différences significatives entre les deux temps pour chacune des mesures selon le groupe : classe ordinaire ou classe adaptée. La taille de l'effet (Cohen, 1988) est interprétée ainsi : faible ($d = 0,2$); moyenne ($d = 0,5$); grande ($d = 0,8$). Les analyses statistiques ont été effectuées à partir du logiciel SPSS, version 28.

En ce qui concerne le test de fluidité, le résultat qui a été retenu pour effectuer les analyses est celui indiquant le nombre de mots lus correctement. Ce score est obtenu en dénombrant le nombre de mots lus en une minute et en soustrayant le nombre d'erreurs effectuées par l'élève lors de l'identification des mots du texte. Les analyses statistiques ne montrent aucune différence significative entre le prétest et le posttest, et ce, autant pour les élèves du 1^{er} cycle en classes ordinaires que pour les élèves de classes adaptées en langage (voir l'annexe 7, tableaux 1 et 2). Ainsi, les résultats ne révèlent pas d'amélioration importante ni de perte des apprentissages. Pour les élèves provenant de groupes ordinaires, la moyenne de mots correctement lus au prétest est de 39,6 alors que celle au posttest est de 42,2. Il est intéressant de relever que, les élèves de classes ordinaires ont maintenu leurs apprentissages durant la période estivale. Donc, les activités de littératie du projet LIAM peuvent avoir contribué à ce fait, car les auteurs, Desrochers et Bonneau (2014), lors de la validation de la trousse « Épreuves de fluidité en lecture – 1^{re} à 6^e année primaire », ont utilisé les mêmes textes au mois de juin et au mois de septembre, ce qui les a amenés à noter un déclin estival pour les élèves de la 1^{re} à la 4^e année

en ce qui concerne la vitesse de lecture. Par ailleurs, selon les normes de cette épreuve, la vitesse moyenne de lecture est lente puisque le résultat moyen des élèves se situe entre le 11^e et le 20^e percentile pour les élèves de 1^{re} année et entre le 1^{er} et 10^e percentile pour les élèves de la 2^e année (Desrochers et Bonneau, 2014). Ainsi, bien que les participants à l'étude soient des élèves ayant des difficultés en lecture, aucune régression estivale n'est notée concernant la fluidité en lecture. Il importe de rappeler que la fluidité en lecture est déterminante afin de permettre à l'élève d'accéder à la compréhension (Kim, 2023).

Pour ce qui est des élèves en groupes adaptés, la moyenne au prétest est de 55,8 et celle au posttest est de 54,9. De nouveau, aucune différence statistique significative n'est notée révélant un maintien des apprentissages. Toutefois, les performances de ce groupe d'élèves sont variables. En effet, le trouble de langage oral peut entraîner des limitations importantes au regard de la compréhension et de la production du langage (Bishop et al., 2017). De ce fait, parmi les participants, quatre élèves n'ont pas été en mesure de réaliser la lecture en prétest alors que d'autres élèves ont lus correctement entre 17 et 84 mots. Conséquemment, il importe de nuancer les résultats obtenus auprès de ces élèves. D'ailleurs, auprès de participants ayant ce trouble, il serait opportun d'opter pour des recherches de type protocole à cas unique afin de comparer les performances de chaque participant à leur propre performance.

La seconde mesure concerne l'identification de mots écrits dans laquelle les élèves devaient lire 36 mots avec précision. L'enseignement au 1^{er} cycle du primaire est axé sur cette capacité, car l'élève doit s'appropriier les habiletés menant à la reconnaissance des mots afin d'accéder à la compréhension (Kim, 2003). De nouveau, les analyses statistiques ne montrent aucune différence significative entre les résultats obtenus au prétest (moyenne : 24,9) et ceux obtenus au posttest (moyenne : 25,3) pour les élèves du 1^{er} cycle (voir l'annexe 7, tableau 1). En conséquence, cette épreuve expérimentale permet de démontrer qu'entre le début et la fin des vacances estivales, les élèves identifient correctement un nombre comparable de mots isolés. Le maintien des apprentissages est observé lorsque l'enfant se fait lire des histoires et réalise des activités en littératie durant

l'été. Il est important de souligner qu'il est probable que les enfants aient identifié quelques mots lors des activités ou même relu le texte de l'album jeunesse, ce qui pourrait contribuer au maintien des apprentissages. En ce qui concerne le groupe d'élèves ayant des difficultés langagières, il est établi que la reconnaissance et la récupération en mémoire de la forme phonologique et orthographique de mots écrits sont ardues (McGregor, 2009). Dans le cadre du projet LIAM, après cinq semaines d'intervention, les analyses statistiques indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre le résultat au prétest (moyenne : 28,9) et celui du posttest (moyenne : 29,0; voir tableau 2). Ainsi, pour ces élèves, un maintien des apprentissages est noté lors de la lecture de mots isolés. Concernant les résultats des élèves ayant des difficultés langagières, il importe de souligner que quatre d'entre eux ont été retirés des analyses puisque leurs habiletés en lecture étaient très limitées au début de l'été et qu'ils n'ont pas été en mesure d'effectuer les tâches de lecture. Toutefois, lors de la mesure en posttest, trois d'entre eux ont réussi à identifier quelques mots, ce qui témoigne d'une certaine progression et que les interventions, comme la lecture interactive durant l'été, est un atout pour la consolidation des apprentissages des élèves.

Le vocabulaire est déterminant dans la communication, la compréhension en lecture et la réussite scolaire (Ganske, 2023). Dans le cadre du projet LIAM, les activités de lecture interactive et d'apprentissage ont mis l'accent sur cette dimension de la langue. Par conséquent, nous avons créé un outil d'évaluation permettant de vérifier les effets des interventions sur le vocabulaire selon les versants expressif et réceptif en lien avec des mots présentés dans les albums. Pour le sous-test expressif, l'élève doit produire une phrase avec le mot nommé par l'intervenant. Un exemple a été réalisé afin de vérifier la compréhension de la consigne par le participant (ex. : « Fais une phrase contenant le mot « balançoire »). Aucun support visuel n'est proposé à l'élève. Un point est accordé pour le respect de la nature du mot (la catégorie grammaticale) et un autre point pour le sens (ex. : L'enfant est sur la balançoire. = 2 points). Pour le sous-test réceptif, l'intervenant présente une illustration à l'élève et lui dit : « Montre-moi un enfant qui saute à la corde à danser ». Afin de vérifier sa connaissance du mot, l'élève doit pointer l'image correspondant à la consigne (ex. : corde à danser). Un item d'exemple est

proposé à l'élève afin de s'assurer de la compréhension du déroulement de ce sous-test. Pour obtenir un point, l'élève doit justifier sa réponse (ex. : C'est ce personnage qui saute à la corde à danser parce qu'il tient la corde et il saute. »). Le score cumulé du test de vocabulaire est de 30 points.

L'analyse statistique des résultats démontre que pour le score total en vocabulaire les élèves du 1^{er} cycle issus de classes ordinaires ont obtenu un résultat moyen de 10,1 au prétest et de 13,2 au posttest (voir tableau 1). Cette différence est significative, ce qui atteste d'une amélioration. Chez ces élèves, autant le volet expressif que le volet réceptif se sont améliorés. Ainsi, les activités de lecture interactive comportant des questions visant à développer le vocabulaire, et les activités d'apprentissage en littérature ont un effet bénéfique sur le développement du vocabulaire pendant l'été.

En ce qui concerne les élèves ayant des difficultés langagières, l'effet de l'intervention se révèle favorable puisque le score total en vocabulaire démontre une différence significative. En effet, au prétest, le résultat moyen est de 7,8 alors qu'au posttest, il est de 12,2 (voir tableau 2). Il y a une distinction entre les résultats au sous-test expressif et ceux du sous-test réceptif puisque les scores au versant expressif montrent une différence significative entre les deux temps de mesure, mais aucune différence significative n'est relevée pour le versant réceptif. Il est possible que le choix des mots des épreuves explique ces résultats puisqu'au niveau réceptif, notre épreuve comportait des items dont la fréquence lexicale était peu élevée, soit 3,97 (selon la base de données Manulex). Alors que le sous-test expressif comportait des items dont la fréquence lexicale était légèrement supérieure (13,23). Ce choix a été effectué parce que la production d'une phrase en y insérant un mot cible est une activité cognitive plus exigeante que la démonstration de la compréhension en pointant un item. Pour l'élève ayant des difficultés langagières, ses représentations lexicales, qui contiennent les informations liées au sens du mot, sont limitées. Donc, pour une appropriation du mot au niveau réceptif, il est nécessaire de proposer plusieurs expositions du mot (McGregor et al., 2011). Malgré tout, la lecture interactive jumelée à un enseignement de mots ciblés soutient le développement du vocabulaire auprès des élèves ayant des difficultés langagières, particulièrement au regard du versant expressif.

2. Les résultats à l'objectif spécifique 2

Notre deuxième objectif spécifique visait à comparer les effets du programme LIAM selon les contextes de déploiement. Nous souhaitions vérifier si les enfants bénéficiaient autant d'interventions réalisées à la maison avec un parent ou dans un contexte de petits groupes d'enfants à la bibliothèque municipale ou au camp de jour avec un animateur. Afin de comparer les résultats, des tests *t* à échantillons appariés ont été utilisés afin de relever des différences significatives entre les deux temps de mesure. Puisque la taille des groupes entre les trois contextes n'est pas équivalente et que les variances sont hétérogènes, des analyses de variance intersujets n'ont pas été effectuées, mais une interprétation descriptive a été réalisée. La taille de l'effet (Cohen, 1988) est interprétée ainsi : faible ($d = 0,2$); moyenne ($d = 0,5$); grande ($d = 0,8$).

Le contexte famille regroupait 26 participants. Les résultats concernant le nombre de mots lus correctement dans un texte lors du prétest (moyenne : 46,7) et ceux relevés lors du posttest (moyenne : 47,5) ne démontrent pas de différence significative. Un maintien des apprentissages est noté plutôt qu'un ralentissement estival (voir tableau 3). La capacité à identifier les mots écrits s'est également maintenue puisque les enfants ont obtenu un résultat moyen de 26,7 au prétest et de 27,2 au posttest. Ainsi, effectuer des activités de lecture interactive et d'apprentissage en littératie avec un parent durant cinq semaines lors de la période estivale permet à l'enfant de maintenir les habiletés en lecture. Pour ce qui est du test de vocabulaire, une amélioration significative est relevée. En effet, au prétest, le score moyen est de 9,7 et au posttest, il est de 14,1. Ces résultats démontrent l'apport des interventions de lecture interactive et d'activités d'apprentissage en littératie pour le développement du vocabulaire. Par ailleurs, le contexte familial a probablement facilité la mémorisation des mots de vocabulaire ciblés puisque les parents ont animé les activités et qu'ils connaissaient les mots de vocabulaire et le contexte dans lequel ils sont utilisés.

Le contexte bibliothèque de quartier a permis de proposer des activités à neuf enfants dans trois milieux distincts. Un des sous-groupes était composé de cinq enfants dont quatre avaient un trouble de langage oral.

Un second sous-groupe, constitué de deux enfants, regroupait des élèves fréquentant une classe de langage et un autre sous-groupe était constitué de deux enfants provenant de classes ordinaires au 1^{er} cycle. Trois animatrices ayant reçu une formation ont réalisé les activités avec les enfants. Les résultats aux épreuves de lecture de mots et de textes ne rapportent que ceux de cinq participants puisque quatre d'entre eux n'ont pas été en mesure d'effectuer les tâches. Au niveau de la fluidité, soit le nombre de mots lus correctement en une minute, malgré une amélioration au niveau des moyennes, il n'y a pas de différence significative selon les analyses statistiques (prétest : 39,4; posttest : 42,4) démontrant un maintien des apprentissages (voir tableau 4). Le même constat est effectué pour l'épreuve de lecture de mots. Toutefois, il y a une légère baisse du score moyen (prétest : 28,4; posttest : 25,8). À l'épreuve de vocabulaire, le score moyen des neuf participants est de 11,7 au prétest et de 14,6 au posttest. Les analyses statistiques révèlent une différence significative pour le versant réceptif démontrant un développement plutôt qu'un ralentissement des apprentissages. Ce résultat est particulièrement intéressant puisque six des neuf participants ont des difficultés langagières.

Le troisième contexte est un milieu de vie fréquenté par plusieurs enfants lors des vacances estivales, le camp de jour. Lors de la réalisation du prétest, nous avons plusieurs participants. Toutefois le maintien du nombre de participants a été ardu puisque peu d'entre eux ont fréquenté le camp de jour durant cinq semaines. Ce critère était essentiel afin de vérifier l'effet des interventions. Ainsi, pour les analyses statistiques, nous n'avons retenu que sept participants. Pour l'ensemble des évaluations, un maintien des apprentissages est noté (voir tableau 5). Toutefois, les résultats de l'épreuve de fluidité sont supérieurs à la fin de l'été (prétest : 32,6 et posttest : 37,9). Les scores moyens, de ce groupe de participants, à l'épreuve de vocabulaire sont peu élevés (prétests : 5,6 / 30 et posttest : 6,4 / 30). Il est à noter que les enfants fréquentant le camp de jour sont issus de l'immigration dont certains ont fréquenté le milieu scolaire québécois depuis moins d'un an. Aussi, les activités étaient réalisées en sous-groupe de huit à dix enfants. Donc, chacun d'entre eux était moins sollicité par l'animatrice afin de réagir aux questions de compréhension et de vocabulaire.

3. Les retombées de la recherche

Au terme de trois ans de développement, la principale retombée de cette étude collaborative est d'avoir démontré que les activités de lecture interactive et d'apprentissage en littératie permettent aux élèves de niveau 1^{er} cycle de maintenir leurs apprentissages en lecture durant la période estivale. De façon plus précise, les activités développées par l'équipe de collaboratrices du projet LIAM contribuent à éviter le phénomène de la « glissade de l'été » en fluidité lors de la lecture d'un texte et en précision lors de l'identification de mots isolés à l'écrit. Ces résultats ont été observés auprès des élèves fréquentant une classe ordinaire et auprès d'élèves issus d'une classe adaptée en langage. Par ailleurs, des apprentissages ont été réalisés selon les résultats à la tâche de vocabulaire, et ce, pour les deux groupes. En effet, les activités du projet LIAM ont permis aux élèves d'acquérir un vocabulaire lié aux albums jeunesse. Donc, la lecture interactive jumelée à un enseignement de mots ciblés soutient le développement du vocabulaire même pour les élèves ayant un trouble du langage.

Également, cette étude avait pour objectif de vérifier les effets du programme LIAM selon le contexte de déploiement (famille, bibliothèque de quartier et camp de jour). D'après les résultats obtenus aux différentes évaluations, les enfants ayant participé au programme LIAM en contexte familial, c'est-à-dire avec leurs parents, sont ceux qui semblent avoir le plus bénéficié des interventions. En effet, ils ont maintenu leurs apprentissages en fluidité lors de la lecture d'un texte et lors de la lecture de mots écrits en situation isolée. De plus, ces enfants ont progressé de manière significative à la tâche de vocabulaire, et ce, sur les plans réceptif et expressif. Quant aux participants ayant réalisés les activités avec une intervenante à la bibliothèque de quartier, les élèves ont maintenu leurs acquis en lecture et ont progressé de manière significative au versant réceptif du vocabulaire. Puis, pour les enfants participant aux activités du projet LIAM avec une animatrice au camp de jour, aucun gain n'a été identifié, mais un maintien des apprentissages a été relevé. Comme l'ont démontré d'autres études (voir la méta-analyse de Kim et Quinn, 2013), un des facteurs associés à ces résultats peut être la taille du groupe. Ainsi, lorsque le groupe est plus restreint, les interactions entre l'adulte et l'enfant se font plus nombreuses ce qui

favorise davantage la prise de parole de l'enfant. Donc, dans le cadre du projet LIAM, le contexte familial serait favorable au développement du vocabulaire. De plus, le contexte familial rassurant pourrait contribuer à rendre ce type de programme plus efficace pour soutenir les apprentissages en littératie durant l'été. Étant donné que la taille de l'échantillon ne permet pas de faire des comparaisons intergroupes selon le contexte de déploiement du projet, ces résultats doivent être interprétés avec réserve. Malgré tout, les résultats mènent à réfléchir sur l'influence du milieu dans l'implantation d'un programme estival.

Une autre des retombées concerne le matériel « clé en main » pour les intervenants. Lors de l'analyse du questionnaire transmis aux parents des enfants ayant participé au projet en contexte familial, cette observation a été mentionnée par plusieurs. Pour eux, la trousse du projet LIAM comportant les livres, le matériel pour les activités d'apprentissage en littératie ainsi que les dépliants explicatifs ont favorisé leur participation. Ainsi, il serait intéressant que les différents milieux, école, bibliothèque de quartier et camp de jour disposent de ces trousse pour prêter le matériel durant les vacances.

Afin d'évaluer les effets des activités du projet LIAM, deux outils ont été élaborés. L'évaluation de lecture de mots isolés comporte des items constitués de graphèmes enseignés au 1^{er} cycle du primaire. Donc, les intervenants de ces niveaux scolaires peuvent utiliser l'outil d'évaluation afin de vérifier la capacité de leurs élèves à identifier des mots comportant des graphèmes qu'ils ont enseignés.

4. Les principales contributions

Le phénomène de la « glissade de l'été » doit être une préoccupation de tous, car la réussite scolaire concerne autant les intervenants en milieu scolaire et communautaire que les parents. Donc, le travail en collaboration est un élément déterminant dans le développement et l'application de projets répondant aux capacités, aux défis et aux besoins des élèves. En effet, l'enfant évolue dans différents contextes au cours de l'année. Pour les élèves en situation de vulnérabilité, il importe d'augmenter les occasions de réinvestir les apprentissages scolaires durant la période des vacances, et ce, dans les différents contextes entourant l'enfant. L'expérimentation a permis d'explorer les activités en milieu familial et communautaire et de démontrer que

son application apporte des résultats pertinents pour la réussite des apprentissages en littératie. Dès lors, cette étude a favorisé l'avancement des connaissances concernant les activités permettant d'éviter le ralentissement estival. En ce sens, une responsabilité commune est mise en évidence au terme de ce projet. En effet, pour rejoindre les populations pour lesquelles ce projet a un apport significatif dans le cheminement scolaire des élèves, il importe dans un premier temps que le milieu scolaire soit mobilisé. Les enseignants sont les premiers observateurs de manifestations associées à la précarité des apprentissages. Conséquemment, en collaboration avec les milieux communautaires, une offre de service d'activités estivales en littératie devrait être proposée. Par ailleurs, afin de maintenir la participation des enfants et des parents durant l'été, une implication des intervenants en milieu communautaire est nécessaire (annexe 9).

Par la création de différentes activités associées aux premiers apprentissages en lecture et en écriture, le projet LIAM, apporte une nouvelle perspective pour l'intervention dans différents contextes. Aussi, pour l'équipe de chercheuses, il importe de diffuser les ressources autant que les résultats. L'élaboration du site web *Lecture interactive avec moi – LIAM* (<https://www.liavecmoi.com/>) favorise le transfert des connaissances dans les différents milieux (voir annexe 8 pour un exemple de la page d'accueil du site web). Ce site comporte différents onglets permettant de renseigner les parents, les enseignants et la communauté concernant des informations liées au projet. Par exemple, sous l'onglet « Activités », les documents permettant de réaliser les 14 activités qui ont été élaborées sont accessibles. De plus, dans la section « Pour en apprendre + », il y a de la documentation visant à informer les parents sur la lecture interactive, mais également des affiches pour faciliter les apprentissages de l'élève. L'onglet « Blogue » propose de courts articles concernant des sujets liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette section est appréciée des utilisateurs du site, car certains articles ont été lus par plus de 1500 personnes. Ainsi, notre visée de diffusion des connaissances est atteinte par cette contribution. De plus, le site web assure une certaine pérennité à ce projet.

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

Cette étude concernait un des besoins spécifiques de l'action concertée, soit *Littératie en contexte d'absentéisme scolaire*. De façon plus précise, la question proposée était formulée ainsi : Quelles pratiques de plurilittératie familiale, de soutien scolaire ou de suivi à distance de la part du personnel enseignant sont les plus susceptibles de soutenir le maintien des acquis en littératie des élèves lors d'une interruption de scolarité de plus de deux semaines? Dans le cadre de cette étude, le personnel enseignant a été impliqué, mais également des intervenants du milieu communautaire comme des bibliothécaires, des directrices et animateurs de camp de jour. Aussi, s'ensuivent des pistes de solutions qui concernent ces différents acteurs ainsi que les parents.

1. L'apport des différents acteurs

Les résultats d'études antérieures (Alexander et al., 2016; Allington et McGill-Franzen, 2018; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008) révèlent que l'interruption de l'enseignement de la lecture et de l'écriture entraîne un ralentissement des apprentissages, et même, pour certains élèves plus vulnérables, un recul. Manifestement, lire et écrire moins régulièrement pendant deux mois ont un effet négatif sur le maintien des habiletés et des apprentissages de l'élève. Ainsi, dans le but de proposer une alternative lors des interruptions scolaires, il nous apparaissait pertinent de développer un programme de lecture accessible et s'intégrant à la vie quotidienne de l'enfant. De plus, un tel programme devrait soutenir les parents et d'autres membres de la communauté désirant accompagner l'apprenant dans le maintien et la poursuite de ses apprentissages lors des interruptions scolaires comme les vacances estivales. C'est dans cette perspective que le projet LIAM a été élaboré.

Les résultats démontrent que même si l'élève a des difficultés langagières, un retard de ses apprentissages en lecture ou est issu de l'immigration, la réalisation d'activités de littératie durant l'été, peu importe le contexte de déploiement, permet d'éviter le ralentissement estival des apprentissages. De plus, ce type d'interventions favorise le développement du vocabulaire comme l'ont révélé les résultats de notre étude.

Conséquemment, une mobilisation des différents milieux entourant l'enfant devrait être mise de l'avant pour proposer des projets en littératie durant les vacances. Les premiers acteurs concernés par ces interventions durant cette période sont les membres de la famille. Malgré le fait que la période estivale est souvent associée à un relâchement de la routine liée aux apprentissages, une sensibilisation, comme une campagne publicitaire, devrait être menée afin de les inciter à poursuivre les apprentissages autrement. Donc, un investissement est nécessaire afin de faire connaître les programmes déjà existants et d'en proposer de nouveaux qui entraînent le maintien des apprentissages. Une autre constatation concernant les parents est liée à leur volonté de soutenir leur enfant, mais ces derniers sont souvent démunis (Kuhfeld, 2019). Aussi, dans le cadre du projet LIAM, les parents ont participé à un atelier de formation d'une durée de deux heures. Lors de cet atelier, ils ont découvert les principes de la lecture interactive. Pour plusieurs parents ce moment les a amenés à réaliser une façon distincte de lire avec son enfant. Ainsi, une des recommandations importantes de cette étude concerne le soutien auprès des parents. Il importe qu'une prise en charge soit effectuée afin de les outiller à intervenir de façon efficace auprès de leur enfant. D'autres chercheurs (Capotosto et al., 2017; Sénéchal et al., 2014) ont constaté que dès que les parents reçoivent une formation traitant de façons d'intervenir avec leur enfant, un effet est relevé sur les mesures prises auprès des enfants. Conséquemment, le milieu scolaire et communautaire devraient s'associer dans le but d'organiser des ateliers pour les parents afin de les amener à prendre conscience de l'importance de leur implication et de les outiller concernant des interventions à effectuer en lien avec les apprentissages scolaires ainsi que lors de la période des devoirs et des leçons.

En ce qui concerne les intervenants scolaires, il est avantageux pour eux de mettre en place des dispositifs favorisant l'accès à la lecture durant l'été, car le retour en classe sera plus aisé. Aussi, ayant côtoyé les élèves durant l'année scolaire, ils peuvent identifier ceux pour lesquels la poursuite de la lecture au cours de l'été est essentielle. Donc, leur implication peut être déterminante afin de proposer des interventions adaptées aux capacités, défis et besoins des élèves. Dans le but de rendre réalisable la mise sur pied d'un projet comme celui proposé dans l'étude, un ou plusieurs enseignants, dans chaque école, devraient avoir des moments de

libération de leur tâche. En effet, plusieurs étapes sont nécessaires afin de réaliser un tel projet (voir annexe 9). Aussi, pour que ce projet soit en continuité avec les actions pédagogiques proposées au cours de l'année scolaire, il est nécessaire de prévoir des moments de concertation. Par ailleurs, les enseignants qualifiés sont des ressources disposant de connaissances favorisant la proposition d'interventions permettant le maintien des apprentissages, même lors de l'arrêt de la scolarisation. La participation des enseignants sera bénéfique autant pour les élèves que pour les membres du milieu scolaire.

Puis, les membres de la communauté comme des bibliothécaires et des animateurs de camp de jour sont également concernés par le maintien des apprentissages puisqu'ils peuvent proposer des occasions de lire aux enfants, et ce, dans un contexte extrascolaire. Pour eux, il est intéressant de démontrer que la lecture et l'écriture sont présentes dans l'environnement et que ces compétences peuvent servir à nous divertir ou nous informer. Par ailleurs, la proposition d'animations de lecture interactive et d'activités d'apprentissage à la bibliothèque de quartier peut favoriser la participation de nouvelles familles et augmenter leur clientèle. Pour les intervenants en camp de jour, ces projets sont l'occasion de diversifier leurs propositions de services auprès des enfants et d'offrir une variété d'activités qui leur permettent d'apprendre en s'amusant.

Ainsi, les gestionnaires des milieux scolaires et communautaires devraient attribuer des ressources humaines et financières afin d'offrir des projets de littératie durant la période estivale. Comme certains résultats d'études le démontrent (Alexander et al., 2001; Alexander et al. 2007; Kuhfeld, 2019; Quinn et al. 2016), ces projets, réalisés auprès de populations vulnérables, évitent de perpétuer des inégalités sociales liées aux interruptions de fréquentation scolaire. Ces projets semblent plus déterminants dans le cheminement scolaire des lecteurs débutants puisqu'ils favorisent la consolidation de l'enseignement reçu tout au long de l'année scolaire (von Hippel et Hamrock, 2019). En somme, ce projet démontre que la réussite scolaire c'est l'affaire de tous!

Par ailleurs, en plus de la diffusion des résultats de l'étude, l'apport de l'équipe de recherche concerne la réalisation du site web LIAM. En effet, nous avons souhaité permettre l'utilisation des activités élaborées dans le cadre de cette étude à l'ensemble de la population. C'est pourquoi, des fonds devront être demandés aux

organismes subventionnaires, par les membres de l'équipe de recherche, afin de maintenir l'accessibilité aux différents documents d'informations et documents pédagogiques. De plus, ce site pourrait être bonifié en ajoutant des capsules de formation destinées aux parents.

2. Des limites de la recherche

Les recherches traitant de l'évaluation des effets de programmes d'intervention entraînent certaines limites. Dans cette étude, la difficulté de maintenir la participation des enfants tout au long de l'été réduit la capacité de généralisation des résultats. En effet, le nombre de participants au temps de mesure au prétest était de plus de 70 enfants alors qu'à la fin du projet, nous n'avons retenu que 42 participants. Cette difficulté a été soulevée par d'autres chercheurs (Harry et al., 2022) qui soulignent le manque d'assiduité des participants aux ateliers proposés. La période estivale est l'occasion pour les membres de la famille de réaliser des activités autres que celles associées à la routine de la vie scolaire. Ainsi, les sorties familiales, les voyages et même les déménagements nuisent à la participation durant cinq semaines aux activités du projet. Ces difficultés avaient été soulevées lors de l'étude exploratoire. Donc, afin de rappeler les activités du projet et d'encourager la participation des familles, des relances hebdomadaires, par courriel, ont été effectuées. Toutefois, cette communication n'a pas été suffisante pour la rétention des participants. Par ailleurs, le contexte de camp de jour représente un défi considérable pour la réalisation de l'expérimentation. Plusieurs des participants n'ont pas assisté à l'ensemble des activités, car leur présence au camp de jour était variable. Malgré tout, ce contexte de déploiement d'un projet de lecture interactive est pertinent puisque chaque enfant peut bénéficier des interventions en littératie, qu'il fréquente le camp de jour durant une semaine ou plus. En effet, le contexte de la recherche nous a amenés à retirer plusieurs participants puisqu'ils ne répondaient plus aux critères du nombre d'activités réalisées. Par contre, nous avons constaté qu'un nombre important d'enfants a effectué les activités en littératie et ils ont rapporté des livres à la maison, démontrant leur intérêt envers la lecture. Enfin, la réalisation d'autres études durant la période estivale nécessitera d'utiliser des stratégies supplémentaires pour maintenir l'engagement des participants tout au long de l'été.

Une autre des limites de cette étude concerne l'absence d'un groupe contrôle. Habituellement, dans un contexte d'étude visant à examiner les effets d'un programme d'interventions, les chercheurs comparent les résultats de participants ayant bénéficié de l'intervention à ceux qui n'ont pas reçu d'intervention. Lors du choix du devis de recherche, l'équipe de chercheuses a pris consciemment l'option de ne pas recruter de participants qui n'auraient pas accès aux activités. Nous considérons que sur le plan éthique, empêcher des enfants de réaliser le programme LIAM était inconcevable. Nous avons plutôt privilégié de comparer les résultats entre différents contextes de déploiement du projet (famille, bibliothèque de quartier et camp de jour). Toutefois, il est difficile de confirmer que les effets relevés sont uniquement associés à l'intervention offerte et non pas à d'autres variables, comme la relecture des albums proposés, la lecture d'autres livres ou la pratique d'activités culturelles.

De plus, l'équipe de recherche a relevé un manque concernant la consignation des pratiques de lecture ou plus largement celles de littératie dans les familles des participants durant l'expérimentation. En effet, il aurait été intéressant de documenter ces actions et de les croiser avec les données obtenues aux évaluations. Ce fait nous amène à envisager que les enfants aient maintenu leurs apprentissages grâce à une combinaison d'activités, soit celles issues de la recherche et celles issues de pratiques familiales. Donc, l'ajout dans le journal de bord de questions documentant les pratiques de littératie familiale auprès de l'ensemble des participants permettrait d'affiner notre compréhension de l'impact du programme d'interventions.

Finalement, comme dans plusieurs projets de recherche entraînant une intervention, il est possible que l'effet de l'intervenant influence les résultats. Malgré le fait que chaque intervenant du projet LIAM a reçu une formation, étant donné que les interventions ont été réalisées dans différents milieux et qu'il se déroulait durant la période de vacances, six intervenants ont effectué les activités dans les quatre milieux communautaires. Ainsi, il est possible que la qualité des interventions ait varié en fonction des animateurs. Il serait pertinent lors d'une nouvelle expérimentation de prévoir, à différents moments, une personne qui agirait en tant qu'observatrice

afin de valider l'application des interventions. Également, dans les milieux familiaux, il aurait été pertinent de demander aux parents de filmer une activité afin de nous assurer de l'utilisation adéquate de la démarche de lecture interactive.

3. Des pistes d'actions à retenir

De toute évidence, les acteurs entourant l'enfant peuvent proposer des actions durant les vacances estivales qui auront un impact lors du retour en classe, en septembre. Le projet LIAM nous a amenés à identifier quelques actions.

- ✓ Développer un partenariat entre les milieux scolaires et communautaires afin de s'unir pour lutter contre la « glissade de l'été ».
- ✓ Proposer aux parents des ateliers pour les informer du soutien à apporter à leur enfant afin de combiner des activités récréatives et des activités visant à maintenir les apprentissages.
- ✓ Disposer d'un service de prêt de « Trousse de littératie » comportant des activités « clé en main » pour les parents et les intervenants des milieux communautaires.
- ✓ Publiciser les effets de la glissade de l'été afin d'inciter les parents à se mobiliser et à agir pour soutenir leur enfant dans ses apprentissages scolaires.

Ces simples actions peuvent permettre aux enfants en situations vulnérables, dont les interruptions scolaires nuisent au maintien et à la poursuite des apprentissages, de contrer les effets de la « glissade de l'été ». Le ralentissement estival nécessite une attention particulière de la part de tous!

Partie E - Nouvelles pistes ou questions de recherche

Les résultats de cette étude entraînent de nouveaux questionnements. Notamment, une question qui a été soulevée lors de l'étude exploratoire concerne la production de mots et de textes à l'écrit. En effet, puisque les compétences à lire et à écrire sollicitent les mêmes connaissances et stratégies, il serait pertinent d'observer les effets de l'intervention lors de production de textes. Toutefois, l'évaluation de cette compétence est ardue, car les critères reliés à la production sont nombreux et varient grandement entre les élèves de 1^{re} et 2^e année.

En ce qui concerne l'évaluation du vocabulaire, des effets significatifs ont été relevés autant pour les élèves issus de classes ordinaires que pour les élèves ayant des difficultés langagières. Il serait pertinent d'évaluer le vocabulaire par l'entremise d'une évaluation normalisée afin de déterminer si l'effet est uniquement observé pour les mots présentés dans les albums jeunesse.

Lors de l'élaboration de l'étude, un des aspects qui nous apparaissait intéressant d'analyser concernait l'intérêt et la curiosité des enfants envers la lecture et l'écriture. Aussi, un questionnaire a été conçu afin de vérifier, auprès des parents, les attitudes et activités des enfants envers la littératie. Cette partie de l'étude demeure à explorer. D'ailleurs, l'implication parentale est une dimension déterminante dans la réussite d'un tel projet. Aussi, il serait pertinent de documenter leur participation. Dans le cadre de cette étude, les parents devaient inscrire dans un journal de bord le moment de la réalisation de l'activité, la durée et la réaction de l'enfant. De plus, ils étaient invités à noter des commentaires et impressions concernant les activités. Toutefois, peu de parents ont complété cette partie. Au terme du projet, nous avons sollicité leurs réactions au regard du projet LIAM, mais nous n'avons pas questionné leurs pratiques parentales au regard du soutien qu'ils apportent à leur enfant concernant le développement des compétences en lecture et écriture. Cet aspect devrait faire l'objet d'une étude spécifique, car les parents sont la clé du succès au maintien des apprentissages.

Finalement, nous avons opté pour une étude collaborative afin de solliciter l'expertise des intervenants provenant de différents milieux. Toutefois, nous n'avons pas évalué les bénéfices de cette participation.

Références

- Alexander, K., Pitcock, S. et Boulay, M. C. (2016). *The summer slide: What we know and can do about summer learning loss*. Teachers College Press.
- Allington, R. L. et McGill-Franzen, A. (2018). Summer reading: Closing the rich/poor reading achievement gap (2^e ed.). Teachers College Press.
- Baker, É. et Johnson, A. (2022). Supporting students with disabilities throughout the year. *National Association of State Boards of Education*, 17-20.
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E. et LoGerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77, 1-31.
- Chapleau, N. et collaborateurs (2022). *LIAM. Lecture interactive avec moi*. <https://www.liavecmoi.com>.
- Chapleau, N., Lauzon, F. et Morissette, J. (2022). L'été, c'est fait pour lire! *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23,118-138. <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/1900-v1-n1-ncre07355/1092718ar/>.
- Christenson, S. et Reschly, A. (Eds.) (2010). *Handbook of School-Family Partnership*. New York: Routledge, Taylor and Francis. 544 p., ISBN 10: 0-415- 96376 / ISBN 13: 978-0-415-96376-3
- Denton, C.A., Nimon, K., Mathes, P.G., Swanson, E.A., Kethley, C., Kurz, T. et Shih, M. (2010). The effectiveness of a supplemental early reading intervention scaled up in multiple schools. *Exceptional Children*, 76, 394-416
- Desrochers, A. et Bonneau, M. (2014). *Épreuves de fluidité en lecture*. Commission scolaire des Bois-Francs, Québec.
- Écalle, J. et Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod, 3^e édition.
- Faith, J.T., Rowan, J. et Du, A. (2019). Early hominins evolved within non-analog ecosystems. Edited by C. Owen Loveloy, Kent State University, Kent, OH. *National Academy of Sciences*, Vol. 116 (43), p. 21478-21483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1909284116>
- Ganske, K. (2023). Best practices in vocabulary instruction. Dans L. M. Morrow, E. Morrel et H. K. Kenyon Casey (Dir.) *Best Practices in literacy instruction, seventh edition*. Guilford Press. 239-256.
- Godin, M.-P., Chapleau, N. et Gagné, A. (2022). *Évaluation lecture de mots isolés*. Document inédit. Université du Québec à Montréal.
- Harry, S. W., Whitefield, B. L., Bates Brantley, K. E. et McKinley, L. (2022). Avoiding the summer slide: Tier One and Two supports targeting early readers. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(2), 105-138.

- Hood, M., Conlon, E. et Andrews, G. (2008). Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>.
- Johnston, R. S. et Watson, J. E. (2005). The Effectiveness of Synthetic Phonics Teaching in Developing Reading and Spelling Skills in English Speaking Boys and Girls. *Book Handbook of Orthography and Literacy. Edited by Routledge*, Edition 1st, ISBN9780203824719.
- Justice, L. M., Meier, J. et Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.
- Kim, Y.-S, G. (2023). Expanding the simple view of reading with the direct and indirect effects model of reading. Dans S. Q. Cabell, S. B. Neuman et N. Patton Terry (dir.), *Handbook on the Science of Early Literacy* (p. 9-22). *Guilford Press*.
- Kim, J. S. et Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8 : A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83, 386-431.
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*, 101, 25-29.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser?, *Éducation & Formation*, e-297, 33-48.
- Lefebvre, P. (2020). Prévenir les difficultés en lecture et en écriture au préscolaire grâce à la lecture interactive enrichie. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : Propositions didactiques et orthodidactiques. Presses de l'Université du Québec*. 47-72.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2023). Indices de défavorisation des écoles publiques. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2022-2023.pdf
- Nicholson, T. et Tiru, S. (2019). Preventing a summer slide in reading—the effects of a summer school. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24, 109-130.
- Pagan, S. et Sénéchal, M. (2014) Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Fluency, Comprehension and Vocabulary in Grade 3 and 5 Children, *Canadian Journal of Education*, 37 (2), 1-31. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.2.03>
- Perfetti, C. et Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18, 22-37.

Annexe 1 - Les changements substantiels apportés au devis initial de la recherche

Lors du dépôt de la demande de subvention au mois de mai 2021, nous avons prévu de réaliser une étude expérimentale à l'été 2022, d'effectuer différentes analyses puis de diffuser les résultats au cours des deux années subséquentes. De plus, nous avons inscrit dans la section « *objectifs* », ces propos :

« L'objectif général de cette recherche est d'analyser les retombées d'un programme d'intervention de lecture interactive d'histoires, dans des contextes variés, sur le maintien des apprentissages lors de la période de vacances estivales. Ces interventions se réaliseront auprès d'élèves âgés de 6 à 8 ans en situation de vulnérabilité. Les participants seront répartis en trois sous-groupes d'intervention: 1) famille (dyade parent-enfant; n=28 enfants), 2) bibliothèque municipale (sous-groupe bibliothécaire-enfants; n=28 enfants) ou 3) camp de jour estival (sous-groupe intervenant-enfants; n=28 enfants). Dans une perspective de prévention des difficultés d'apprentissage et d'identification d'interventions favorisant la réussite éducative, l'implication des environnements familial, scolaire et communautaire de l'apprenant sera sollicitée afin d'atteindre, au cours de cette recherche, quatre objectifs spécifiques.

- 1) Élaborer un programme de lecture interactive comportant 10 albums jeunesse.
- 2) Mesurer les effets du programme de lecture interactive d'histoires sur les habiletés en littératie ainsi que sur la curiosité et l'intérêt envers les mots et les livres.
- 3) Comparer les résultats du programme selon le contexte dans lequel il est déployé (famille, bibliothèque municipale et camp de jour estival).
- 4) Analyser les effets du programme de lecture interactive au regard du genre des participants et de celui de l'accompagnateur. ».

Toutefois, lors de la réalisation de l'étude, un des partenaires communautaires étant préoccupé par les restrictions liées à la pandémie de Covid 19 a choisi de se retirer du projet. Ainsi, nous ne pouvions plus déployer le contexte de recherche dans un camp de jour. Malgré les nombreuses communications avec d'autres

organismes, à l'été 2022, nous ne pouvions envisager de réaliser l'étude dans trois contextes de déploiement. Conséquemment, nous avons choisi d'effectuer une étude exploratoire. Cette expérimentation nous a permis de vérifier l'applicabilité du matériel d'intervention et des outils d'intervention. Aussi, durant cette année, nous avons eu l'occasion d'établir de nouveaux partenariats et de poursuivre le développement de matériel d'intervention. Donc, notre premier objectif a été atteint et même dépassé puisque nous avons créé 15 activités de lecture interactive et d'apprentissage en littératie. Ces activités sont disponibles sur le site Web (<https://www.liavecmoi.com/activit%C3%A9s>).

À l'été 2022, nous avons réalisé l'étude dans trois contextes de déploiement soit à la maison, à la bibliothèque de quartier et dans un camp de jour. Ces collaborations nous ont permis d'atteindre le troisième objectif énoncé dans la demande de subvention en comparant les résultats selon les contextes de réalisation de l'étude. Par ailleurs, un nouveau partenaire en milieu scolaire a proposé de réaliser l'étude avec certains élèves de son milieu. La particularité de ce milieu est qu'il est constitué de groupes d'élèves provenant de classes adaptées en langage oral. Nous avons considéré cette nouvelle orientation à l'étude pertinente, car nous avons la possibilité de vérifier l'effet de l'intervention auprès d'élèves dont les difficultés sont sévères et nuisent à l'actualisation de leur potentiel sans une intervention soutenue, ce qui est le cas lors de la période estivale.

Par ailleurs, concernant le deuxième objectif, nous avons élaboré un questionnaire afin de recueillir les perceptions des parents au regard de la curiosité et l'intérêt envers les mots et les livres. Nous souhaitons effectuer des analyses qualitatives. Toutefois, peu de parents ont répondu au questionnaire post-intervention. Conséquemment, sans cette collaboration des parents, nous n'avons pas été en mesure de procéder aux analyses en lien avec cet objectif.

Finalement, pour ce qui est du quatrième objectif, qui est de comparer les effets du programme de lecture au regard du genre des participants et de celui de l'accompagnateur, plusieurs raisons nous ont empêchés d'effectuer ces analyses. D'une part, nous souhaitons embaucher un étudiant de cycle supérieur dont l'objet de recherche serait lié au genre des participants. Cependant, nous n'avons pas été en mesure de recruter un tel

étudiant. De plus, nous souhaitons observer les distinctions possibles en fonction du genre des intervenants. Dans les milieux communautaires, ce sont des intervenantes de sexe féminin qui ont effectué les animations à l'exception de deux rencontres dans les camps de jour. De surcroît, dans les milieux familiaux, selon les journaux de bord, ce sont les mères des enfants qui ont réalisé les activités. Conséquemment, il n'était pas possible d'effectuer ces analyses. Au cours de l'année, nous souhaitons être en mesure de comparer les résultats des élèves en fonction du genre et ainsi d'atteindre cet objectif afin d'en présenter les résultats ultérieurement.

Donc, comme mentionné dans ce rapport de recherche, nous avons modifié la section objectif en conservant l'objectif général, mais en précisant deux objectifs spécifiques liés aux résultats analysés, soit : 1. Examiner les effets du programme LIAM sur la fluidité (précision et automaticité) en lecture, la lecture de mots isolés, ainsi que sur le vocabulaire d'élèves du 1^{er} cycle du primaire et 2. Comparer les effets du programme LIAM selon le contexte de déploiement (c.-à-d. dans les familles, les bibliothèques de quartier et au camp de jour).

Annexe 2 - Les albums et activités d'apprentissages proposés lors de l'étude

Semaine	Album pour l'activité de lecture interactive	Activité d'apprentissage
1	Fourchon	Le dé des graphèmes (principe alphabétique)
2	Les amis	Des mots et des rimes (conscience phonologique)
3	C'est fou Antonia était partout!	Cherche et trouve dans la forêt (vocabulaire)
4	Un secret de petit cochon	Le dé des graphèmes (principe alphabétique)
5	Jabari plonge	Histoire en désordre (les trois temps du récit)

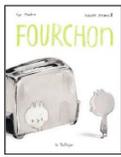
Annexe 3 - Un exemple d'activité du projet LIAM

Cette annexe présente les différents documents réalisés dans le cadre du projet LIAM en lien avec les activités.

Dans un premier temps, voici un extrait du canevas de lecture interactive de la première activité avec l'album *Fourchon*. Pour feuilleter le document dans son enti  , ainsi que les autres propositions d'activités, consultez le site du projet LIAM ([https://www.liavecmoi.com/activités](https://www.liavecmoi.com/activit%C3%A9s)).

Canevas de Lecture interactive – Projet LIAM

Jour 1

Fiche du livre	
Titre du livre : Fourchon	
Auteur: Kyo Maclear	
Illustratrice : Isabelle Arsenault	
Maison d'édition : La Pastèque	

Instructions générales
 Utilisez en premier lieu les questions proposées **en vert** afin d'animer la lecture interactive associée à l'album jeunesse *Fourchon*. Il est possible de compléter avec d'autres questions suggérées ou encore vos propres questions, lors de la première lecture ou d'une deuxième lecture. Lorsque les mots sont écrits en lettres majuscules, changez le ton de votre voix. Pour animer la lecture, il peut être pertinent d'avoir des ustensiles et de mimer certains passages du texte.

Avant la lecture
 Prenez connaissance de l'intention de lecture, car elle module par la suite les questions à poser à l'enfant et les discussions. N'oubliez pas de prendre le temps d'explorer la première et la quatrième de couvertures avec l'enfant. Cela permet de faire de premières prédiction sur l'histoire et d'énoncer l'intention de lecture.


   Projet LIAM, 2022

1

Pendant la lecture
 Gardez en tête l'intention de lecture et pendant la lecture, revenez sur cette intention auprès de l'enfant, car elle est centrale dans les discussions.

Après la lecture
 Choisissez et posez quelques questions écrites à la section *Intégration* et assurez-vous que l'enfant a compris l'essentiel du texte.

Ce livre est particulièrement intéressant pour...

- parler des différences;
- mettre en valeur sa différence et son authenticité.

Votre intention de lecture interactive est...

- de prédire les   v  nements, d'inférer les émotions vécues par les personnages et le sens des mots à partir des indices dans le texte et les images.

�� Préparation	Sections du livre	Questions
Exploration du livre	Première de couverture	
	Titre	Pour commencer l'activité de lecture interactive, lisez les informations. <ul style="list-style-type: none"> • Le titre de ce livre est : Fourchon.
	Auteur et illustratrice	<ul style="list-style-type: none"> • Ce livre est écrit par Kyo Maclear et illustré par Isabelle Arsenault.
	Maison d'édition	<ul style="list-style-type: none"> • La maison d'édition est la Pastèque.


   Projet LIAM, 2022

2

Retour sur une habileté ciblée (ex. : question sur un mot de vocabulaire)

- **Si toi tu avais un nom composé de celui de ton papa et de ta maman, comment t'appellerais-tu?**

IRA : Donnez un exemple avec ses propres parents pour que l'enfant puisse mieux comprendre la question (Mon père s'appelle Pierre et ma mère, Danielle. Alors, je pourrais m'appeler Pinielle).

Idées d'activités de réinvestissement reliées à la lecture et à proposer aux enfants :

- ❑ **Faire une recette.** L'enfant peut lire avec l'adulte une recette facile à préparer. Si l'enfant a de la difficulté à lire, lisez, à tour de rôle, une phrase ou lisez tous les deux le texte en même temps. Le but de cette activité est d'associer la lecture à une activité plaisante. Pour faire un lien avec cet album, le vocabulaire vu dans le texte pourrait être réinvesti lors de la réalisation de la recette. Par exemple, *picorer* (prendre de la nourriture en petites quantités), *perforer* (faire des trous dans la nourriture), *brasser* et *ramasser* avec différents ustensiles durant l'activité. Aussi, il pourrait être intéressant de lui apprendre de nouveaux mots associés aux accessoires de cuisine: un fouet, un mélangeur, une spatule, une louche, etc. en y associant leur utilité.
- ❑ **Lire dans la cuisine.** Demandez à l'enfant de lire ce qui est écrit sur les boîtes (de céréales, de biscuits, etc.) pour qu'il puisse associer que l'écrit est présent partout autour de lui et que la lecture est donc essentielle dans la vie de tous les jours. Par exemple, présentez plusieurs boîtes de barres tendres et demandez à l'enfant de trouver la boîte qui représente telle ou telle sorte ou saveur. Il est vrai que l'illustration peut aider, mais il aura à justifier son choix. Aussi, il peut être intéressant de découper l'illustration de plusieurs boîtes de biscuits et de barres tendres pour qu'il l'associe au bon *descriptif* en justifiant ses propos (faites un lien avec les caractéristiques de l'illustration et le texte).
- ❑ **Inventer des pseudomots avec des mots de la cuisine.** Des pseudomots sont des mots qui n'existent pas. Par exemple, si on associe *verre* + *assiette*, cela pourrait donner *verressiette*. Cette activité permet de jouer avec les mots. Juste avant de former un pseudomot, l'enfant pourrait dire, dans ses mots, l'utilité des deux ustensiles pour développer son vocabulaire. Vous pouvez utiliser les images de vaisselle fournies ou vous en procurer d'autres.



© Projet LIAM, 2022

11

Autres titres de lecture sous le même thème :

	Ruillier, J. (2012). <i>Quatre petits coins de rien du tout</i> . Mijade. Vidéo disponible sur ÉLODIL : https://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/quatre-petits-coins-de-rien-du-tout/
	Gravett, E. (2010). <i>Caméléon bleu</i> . Kaléidoscope.
	Hall, M. (2019). <i>Rouge : l'histoire d'un crayon : racontée par moi!</i> Scholastic.



© Projet LIAM, 2022

12

Dans un deuxième temps, des feuillets, pliables en trois sections, ont été proposés afin de faciliter la réalisation des activités de lecture interactive. Pour consulter le document original, accédez au site du projet LIAM (<https://www.liavecmoi.com/activit%C3%A9s>).

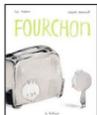


<p>Pages 17 et 18</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelle pourrait être la chose malpropre? <p>Pages 19 et 20</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selon toi, qu'est-ce que la chose malpropre? <p>Pages 23 et 24</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regarde le visage de Fourchon. Comment se sent-il maintenant, contrairement au début de l'histoire? <p>Pages 25 et 26</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu as un autre indice de la « chose malpropre »? <p>Pages 27 et 28</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment se sent Fourchon? Pourquoi? <p>Le retour sur la lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selon toi, qu'est-ce que l'auteur a voulu nous dire à travers ce que Fourchon vivait? • Toi, qu'est-ce que tu as de différent? Qu'est-ce qui te rend unique? 	<p>Projet de recherche LIAM</p> <p>Le projet <i>Lecture Interactive avec moi</i> est une recherche collaborative où différents acteurs travaillent ensemble pour favoriser le maintien des apprentissages en lecture-écriture des enfants de 6 à 8 ans lors des vacances d'été.</p> <p>Partenaires</p> <p>UQAM</p> <p>BANQ</p> <p>Projet de recherche Québec</p>	<p>La lecture interactive</p> <p>À partir de l'album <i>Fourchon</i>.</p>  <p>LIAM Lecture Interactive Avec Moi</p>	<p>Ce livre est particulièrement intéressant pour...</p> <ul style="list-style-type: none"> • parler des différences; • mettre en valeur sa différence et son authenticité <p>Votre intention de lecture interactive est...</p> <p><i>de prédire les événements, d'inférer les émotions vécues et le sens des mots à partir des indices dans le texte et les images</i></p> <p>Lecture interactive avec moi!</p> <p>Amener l'enfant à se poser des questions et à interagir pour mieux comprendre le texte.</p>	<p>L'exploration du livre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le titre de ce livre est : Fourchon. • Ce livre est écrit par Kyo Maclear et illustré par Isabelle Arsenault. • Que veut dire Fourchon? • Que vois-tu sur cette première de couverture? • Comment se sent le personnage? • Selon toi, de quoi parlera l'histoire? <p>La lecture animée</p> <p>Pages 1 et 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que vois-tu sur les images? • À quoi ressemble Fourchon? • Pourquoi dis-tu cela ? <p>Pages 3 et 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui te fait dire que les parents aiment Fourchon? <p>Pages 5 et 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment se sent Fourchon? • Il est écrit : « Mais Fourchon détonnait. » Que veut dire le mot « détonnait »? 	<p>Pages 7 et 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Fourchon s'est-il fait refuser l'accès à la table? <p>Pages 9 et 12</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selon toi, pourquoi décide-t-il de porter un chapeau melon, puis une couronne de papier? • As-tu remarqué que certains mots sont en majuscules? Pourquoi, selon toi? <p>Pages 13 et 14</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Fourchon se demande-t-il s'il y a d'autres créatures solitaires qui ne ressemblent à personne? • Dans le texte, l'auteur a écrit : « ... d'autres créatures solitaires... ». Que veut dire « solitaire »? <p>Pages 15 et 16</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'après toi, que font les ustensiles? • Selon toi, qu'est-ce qu'un bain extramoussant dans l'évier?
---	---	--	--	---	---

Ensuite, une activité d'apprentissage associée à la lecture de l'album *Fourchon* a été développée. Pour feuilleter le document dans son entièté ainsi que les autres propositions d'activités d'apprentissage, consultez le site du projet LIAM (<https://www.liavecmoi.com/activit%C3%A9s>).

Canevas d'activités – *Projet LIAM*

Jour 2

Fiche du livre	
Titre du livre : Fourchon	
Auteur: Kyo Maclear	
Illustrateur : Isabelle Arsenault	
Maison d'édition : La Pastèque	

Votre intention lors de l'activité est de...

- Revoir certains « graphèmes » enseignés lors de la 1^{re} et de la 2^e année du primaire.

Préparation de l'activité

Pour réaliser cette activité, vous devez avoir :

- Le livre de *Fourchon* (pour trouver plus facilement les graphèmes, nous vous suggérons de recourir aux pages 6, 8, 16, 18, 22).
- Les cartes représentant les graphèmes vus lors de la 1^{re} et de la 2^e année du primaire :
 - Les graphèmes ciblés sont les suivants : **c (/s/ et /k/), s (/z/), ai, oi, ui, ch, en/em, on/om, ou, qu**.
- Un dé de grande dimension comportant des pochettes dans lesquelles il est possible d'insérer les cartes de graphèmes.



© Projet LIAM, 2022

1

Habilités relatives à l'écrit	Verbatim
Représentation écrite (identification de graphèmes en lecture)	<p>Pour commencer l'activité d'apprentissage, expliquez le déroulement du jeu à l'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> Aujourd'hui, nous allons revoir quelques graphèmes que tu as déjà travaillés à l'école. <p>Variante de l'activité selon le contexte :</p> <p><u>À la maison</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Tu vas lancer le dé des graphèmes. Ensuite, tu devras trouver un mot dans l'album <i>Fourchon</i> qui comprend ce graphème. Nous allons faire un exemple. Je brasse le dé et voilà, il est tombé sur les lettres « o » et « u ». Je sais que ces deux lettres ensemble font le graphème « ou » qui fait le son /ou/ comme dans « hibou ». Maintenant, je vais lire le titre de l'album et lorsque je repèrerai un mot dont je verrai le graphème « ou », je te le dirai. (Prenez l'album et lisez le titre) <i>Fourchon!</i> Ah, c'est drôle! Dans <i>Fourchon</i>, déjà, je vois le graphème « ou ». L'entends-tu? Le vois-tu? <p>Intention ou réponse attendue (IRA)¹ : Amenez l'enfant à reconnaître le graphème « ou » dans le mot <i>Fourchon</i>. Vous pouvez étirer le mot FFFFooooooooooooooooooooonnnnn en pointant chacun des graphèmes « F », « o », « r », « ch », « on ».).</p>

¹ Les éléments inscrits sous cette section indiquent l'intention derrière la question ou encore des exemples de réponses attendues. Les réponses produites peuvent varier de celles indiquées dans ce tableau.



© Projet LIAM, 2022

2

	<ul style="list-style-type: none"> • Et oui! Je vois le graphème « ou » dans le mot. Regarde, il est ici (en pointant les lettres « ou »). Maintenant, c'est à ton tour de jouer. Lance le dé! • Quel est le graphème que te montre le dé? • À toi de trouver un passage dans l'album où tu vois ce graphème. <p>Poursuivez l'activité en proposant à l'enfant de lancer le dé et de trouver d'autres mots comportant le graphème.</p> <p><u>À la bibliothèque et au camp de jour</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • À tour de rôle, vous lancez le dé des graphèmes. Ensuite, ensemble, vous devez trouver un mot dans l'album Fourchon qui comprend ce graphème. Nous allons faire un exemple pour s'exercer. Je brasse le dé et voilà, il est tombé sur les lettres « o » et « u ». Je sais que ces deux lettres ensemble font le graphème « ou » qui fait le son /ou/ comme dans « hibou ». Maintenant, je vais lire le titre de l'album et lorsque je repérerai un mot dont je verrai le graphème « ou », je vous le dirai. (Prenez l'album et lisez le titre) Fourchon! Ah, c'est drôle! Dans Fourchon, déjà, je vois le graphème « ou ». L'entendez-vous? Le voyez-vous?
--	---



© Projet LIAM, 2022

3

Idées d'activités de réinvestissement reliées à l'intention et à proposer à l'enfant :

À la maison, à la bibliothèque et au camp de jour:

- ❑ **Création de prénoms à partir des graphèmes identifiés sur le dé** : proposez à l'enfant de changer un graphème de son prénom par un graphème du dé (ex. : Simon, avec le graphème « ou » → Simou; avec le graphème « eau » → Simeau...)! Par la suite, vous pouvez créer une affiche avec les nouveaux prénoms de chacun afin d'intégrer la compétence *écriture* dans l'activité.
- ❑ **Au camp de jour**, pour rendre l'activité encore plus loufoque, vous pouvez donner comme défi d'utiliser ce nouveau prénom pendant une semaine!
- ❑ **À la maison**, vous pouvez faire le même jeu, mais avec les prénoms des membres de la famille ou des animaux. L'enfant peut créer des cartes ou des dessins avec les nouveaux prénoms, les prendre en photo et les envoyer aux personnes concernées.



© Projet LIAM, 2022

5

Finalement, des feuillets, pliables en trois sections, ont été proposés afin de faciliter la réalisation des activités d'apprentissage. Pour consulter le document original, accédez au site du projet LIAM (<https://www.liavecmoi.com/activit%C3%A9s>).



<p>Autres titres de lecture sous le même thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> Ruillier, J. (2012). <i>Quatre petits coins de rien du tout</i>. Mijade. <p>Vidéo disponible sur ÉLOOL : https://www.etoil.umontreal.ca/video/ressources/allo/video/quatre-petits-coins-de-rien-du-tout/</p> <ul style="list-style-type: none"> Gravett, E. (2010). <i>Caméleon bleu</i>. Kaléidoscope. Hall, M. (2019). <i>Rouge : l'histoire d'un crayon : racontée par moi!</i> Scholastic. 	<p>Projet de recherche LIAM</p> <p>Le projet <i>Lecture interactive avec moi</i> est une recherche collaborative où différents adultes travaillent ensemble pour favoriser le maintien des apprentissages en lecture-écriture des enfants de 6 à 8 ans lors des vacances d'été.</p> <p>Partenaires</p> <p>UQAM</p> <p>BAnO</p> <p>Projet de recherche Bonne nuit Québec</p>	<p>Le dé des graphèmes</p> <p>À partir de l'album <i>Fourchon</i></p>  	 <p>Exemples :</p> <p>« Trouve un mot qui comprend le graphème « ou », comme dans <i>hibou</i> »</p>  <p>« Trouve un mot qui comprend le graphème « c », comme dans <i>ciseau</i>. Attention, il doit faire le son /sss/ »</p>  <p>Des idées d'activités reliées au livre <i>Fourchon</i>...</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire une recette et utiliser le vocabulaire associé à la cuisine (ex. : brasser, fouiller, picorer, spatule, touche, coutelette, etc.) Inventer de nouveaux mots de la cuisine (ex. : <i>yapressiette</i> = verre + assiette) « Si tu étais un ustensile, lequel serais-tu? Pourquoi? » Inviter l'enfant à dessiner sa représentation en ustensile et expliquer les raisons de son choix. Transformer des prénoms à partir des graphèmes identifiés sur le dé (ex. : Simon, avec le graphème « ou » → <i>Simou</i>) <p>But du jeu</p> <p>Réviser des lettres ou groupes de lettres vus au 1^{er} cycle du primaire.</p> <p>Règles du jeu</p> <p>L'enfant est invité à brasser le dé des graphèmes et à trouver, dans une page du livre, le graphème obtenu.</p> <p><i>Nous vous recommandons d'utiliser les pages 6, 8, 16, 18, 22 du livre.</i></p> <p>L'enfant peut choisir, les graphèmes à insérer dans le dé, parmi ceux de la liste fournie.</p> <p>Nous vous invitons à porter attention à la lettre...</p> <ul style="list-style-type: none"> « g » qui peut faire le son /j/ comme dans <i>genou</i>, « c » qui peut faire le son /sss/ comme dans <i>ciseau</i>, « s » qui peut faire le son /zzz/ comme dans <i>oiseau</i>.
---	--	---	---

Annexe 4 - Les caractéristiques des participants

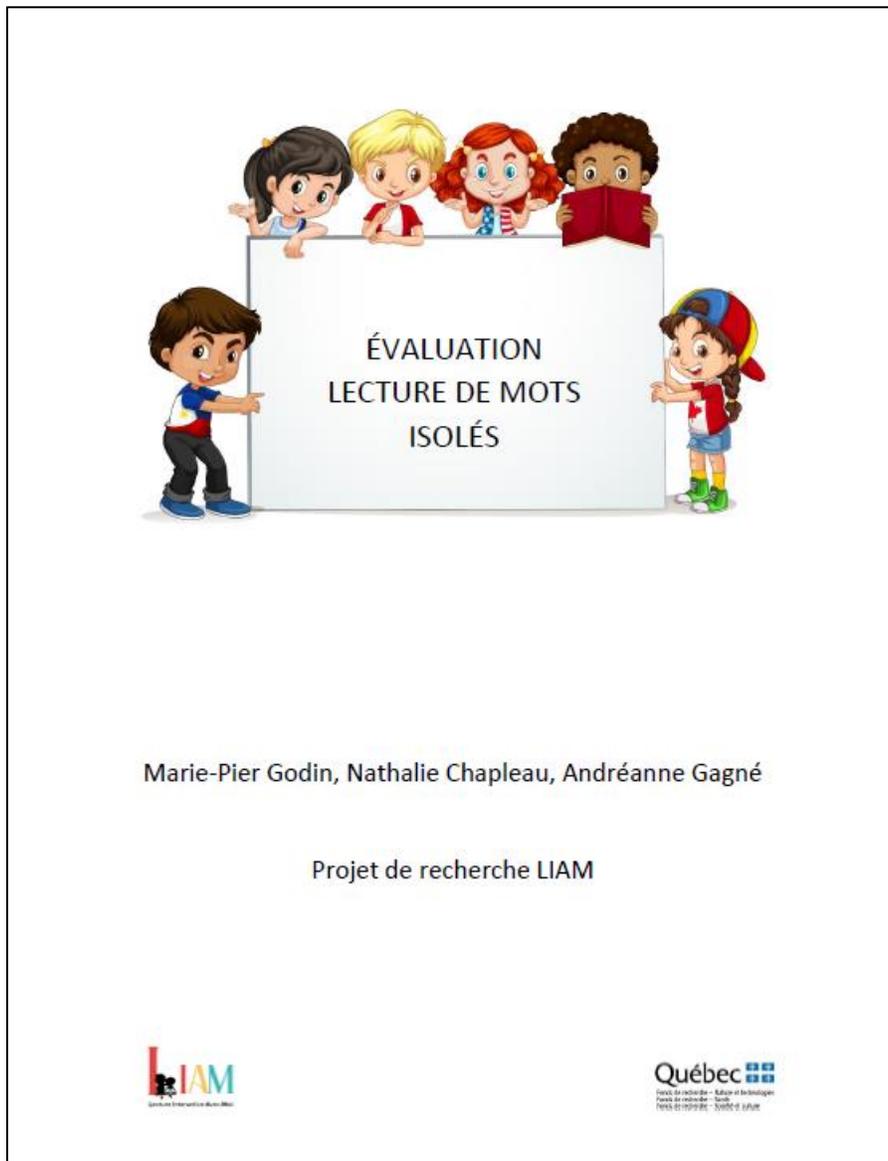
Le recrutement des participants des groupes « maison » et « bibliothèque » a été réalisé par l'intermédiaire des enseignantes titulaires de classes ordinaires ou adaptées ainsi que par l'orthopédagogue des écoles collaborant au projet. Le recrutement des enfants participant au camp de jour s'est effectué par l'entremise de la coordonnatrice du camp qu'ils fréquentaient. Le consentement parental a été obtenu pour l'ensemble des participants.

Caractéristiques des participants

Regroupement scolaire	Sexe	Âge moyen	Soutien scolaire	Contexte de réalisation des activités de LIAM
1 ^{re} année (n = 20)	F = 8 M = 12	89,35 mois	Aide aux devoirs : 14 Orthopédagogie : 7	Famille : 15 Bibliothèque : 2 Camp de jour : 3
2 ^e année (n = 9)	F = 5 M = 4	96,78 mois	Aide aux devoirs : 5 Orthopédagogie : 8	Famille : 4 Bibliothèque : 1 Camp de jour : 4
Classe de langage (n = 13*)	F = 6 M = 7	104,15 mois	Orthophoniste / orthopédagogue en classe	Famille : 7 Bibliothèque : 6 Camp de jour : ∅

* Pour ces 13 élèves, des spécialistes, comme une orthophoniste, ont identifié un trouble du langage oral.

Annexe 5 - Le test de lecture de mots



Identification de l'élève

Nom : _____

Groupe : _____

École : _____

Intervenant : _____

Date : _____

Code alphanumérique : _____

Résultats

Pointage /36

Temps de lecture

Commentaires orientant l'intervention : _____



Lecture de mots

Protocole pour la passation de l'évaluation

1. L'évaluateur lit les consignes.
2. L'évaluateur avertit l'élève qu'il sera chronométré et qu'il sera enregistré (audio seulement, s'il accepte).
3. L'évaluateur peut rediriger l'élève s'il saute un mot ou une ligne par mégarde.
4. L'évaluateur peut encourager l'élève à faire une tentative s'il bute sur un mot.
5. L'évaluateur peut inviter l'élève à passer au mot suivant s'il présente de grandes difficultés à lire un mot ou si la lecture du mot est trop lente (plus de 5 secondes).
6. L'évaluateur chronomètre la lecture de l'élève.
7. L'évaluateur note les réponses de l'élève ainsi que ses observations et commentaires dans la feuille de cotation.
8. L'évaluateur compile les résultats dans les tableaux à cet effet.

Lecture de mots

Consignes

Cette carte contient des mots à lire. Tu dois lire chacun des mots du mieux que tu peux.

Certains mots sont plus faciles et d'autres plus difficiles. Fais de ton mieux!

Si tu n'arrives pas à lire un mot, passe au prochain mot.

Tu es prêt ? C'est parti!



© Projet LIAM, 2022

4

Lecture de mots

FEUILLE DE COTATION

(**enregistrer)

Commentaires concernant la passation
(ex. hésitations, pause,
autocorrections...)

1	Stimuli	Pointage				Production de l'élève
		1	0	AC	>3s	
2	colle	1	0	AC	>3s	_____
3	genou	1	0	AC	>3s	_____
4	anchois	1	0	AC	>3s	_____
5	oiseau	1	0	AC	>3s	_____
6	machine	1	0	AC	>3s	_____
7	cirque	1	0	AC	>3s	_____
8	guitare	1	0	AC	>3s	_____
9	dense	1	0	AC	>3s	_____
10	maison	1	0	AC	>3s	_____
11	agité	1	0	AC	>3s	_____
12	savon	1	0	AC	>3s	_____
13	biscuit	1	0	AC	>3s	_____
14	chemin	1	0	AC	>3s	_____
15	lapin	1	0	AC	>3s	_____
16	éclair	1	0	AC	>3s	_____
17	croquer	1	0	AC	>3s	_____
18	vent	1	0	AC	>3s	_____
19	bouton	1	0	AC	>3s	_____
20	emporter	1	0	AC	>3s	_____



© Projet LIAM, 2022

5

Lecture de mots

	Stimuli	Pointage				Production de l'élève
20	embrasser	1	0	AC	>3s	_____
21	cuire	1	0	AC	>3s	_____
22	bagage	1	0	AC	>3s	_____
23	compagne	1	0	AC	>3s	_____
24	combat	1	0	AC	>3s	_____
25	ciseau	1	0	AC	>3s	_____
26	balai	1	0	AC	>3s	_____
27	décembre	1	0	AC	>3s	_____
28	hibou	1	0	AC	>3s	_____
29	valise	1	0	AC	>3s	_____
30	fruité	1	0	AC	>3s	_____
31	chat	1	0	AC	>3s	_____
32	attend	1	0	AC	>3s	_____
33	bombe	1	0	AC	>3s	_____
34	infini	1	0	AC	>3s	_____
35	quatre	1	0	AC	>3s	_____
36	algue	1	0	AC	>3s	_____
	TOTAL	/36				Temps de lecture :

AC= autocorrection

>3s = temps de lecture plus grand que 3 secondes



© Projet LIAM, 2022

6

Lecture de mots

Tableaux pour l'analyse fine

c /k/	pt	Production de l'élève
colle		
éclair		
biscuit		
cuire		
combat		
compagne		
croquer		
Total	/7	

s /z/	pt	Production de l'élève
savon		
biscuit		
embrasser		
dense		
Total	/4	

g /g/	pt	Production de l'élève
guitare		
algue		
bagage		
Total	/3	

c /s/	pt	Production de l'élève
ciseau		
cirque		
décembre		
Total	/3	

s /z/	pt	Production de l'élève
valise		
ciseau		
maison		
oiseau		
Total	/4	

g /z/	pt	Production de l'élève
genou		
bagage		
agité		
Total	/3	

Sous-total	/24
-------------------	------------



Lecture de mots

ai /ɛ/	pt	Production de l'élève
bal <u>ai</u>		
ma <u>is</u> on		
écl <u>ai</u> r		
Total	/3	

ui /wi/	pt	Production de l'élève
bisc <u>ui</u> t		
cu <u>i</u> re		
fru <u>i</u> té		
Total	/3	

ch //	pt	Production de l'élève
ch <u>a</u> t		
anch <u>o</u> is		
mach <u>i</u> ne		
ch <u>e</u> min		
Total	/4	

in /ɛ̃/	pt	Production de l'élève
lap <u>i</u> n		
chem <u>i</u> n		
in <u>f</u> ini		
Total	/3	

en /ɑ̃ /	pt	Production de l'élève
ven <u>t</u>		
den <u>s</u> e		
att <u>e</u> ndu		
Total	/3	

em /ɑ̃ /	pt	Production de l'élève
embr <u>o</u> sser		
déc <u>e</u> mbr		
emp <u>o</u> rt		
Total	/3	

Sous-total	/19
-------------------	------------



Lecture de mots

on /ɔ̃/	pt	Production de l'élève
maison		
savon		
bouton		
Total	/3	

om /ɔ̃/	pt	Production de l'élève
bombe		
combat		
compagne		
Total	/3	

ou /u/	pt	Production de l'élève
hibou		
genou		
bouton		
Total	/3	

qu /k/	pt	Production de l'élève
quatre		
cirque		
croquer		
Total	/3	

Sous-total	/12
-------------------	------------

TOTAL	/55
temps de lecture	

Lecture de mots

colle	genou	anchois
oiseau	machine	cirque
guitare	dense	maison
agité	savon	biscuit
chemin	lapin	éclair
croquer	vent	bouton
emporter	embrasser	cuire
bagage	compagne	combat
ciseau	balai	décembre
hibou	valise	fruité
chat	attendu	bombe
infini	quatre	algue



À partir d'albums jeunesse

Nathalie Chapleau, Marie-Pier Godin, Andréanne Gagné

Projet de recherche LIAM



Identification de l'élève

Nom : _____

Groupe : _____

École : _____

Intervenant : _____

Date : _____

Code alphanumérique : _____

Résultats

Sous-test 1 (Expressif) Nature : /10 Sens : /10 /20

Sous-test 2 (Réceptif) /10

Score total /30

Commentaires orientant l'intervention : _____



Protocole pour la passation de l'évaluation

1. L'évaluateur lit les consignes.
2. L'évaluateur sollicite la participation de l'élève, en effectuant l'item de pratique
3. L'évaluateur lit chaque énoncé une seconde fois, au besoin.
4. L'évaluateur note les réponses de l'élève ainsi que ses observations et commentaires à chacun des sous-tests.
5. L'évaluateur compile les résultats.

Albums jeunesse utilisés :

Titre	Auteur :
Fourchon	Isabelle Arsenault
Les amis	Paule Brière
C'est fou, Antonia était partout!	Patrick Wirbeleit
Jabari plonge	Gaia Cornwall
Un secret de petit cochon	Philippe Jalbert

Sous-test 1 : Vocabulaire expressif

Je vais te dire un mot. Tu dois faire une phrase avec ce mot. Par exemple, avec le mot « balançoire » je dis : « La fille est assise sur la balançoire. ». Essaie de faire une phrase toi aussi. (Laissez l'élève énoncer une phrase. Au besoin, reformulez la phrase pour avoir le mot « balançoire »).

Tu es prêt? Écoute bien!

Observations concernant l'item de pratique	Exemple réussi	<input type="checkbox"/>
	Exemple échoué	<input type="checkbox"/>
	Exemple avec aide	<input type="checkbox"/>
Commentaires concernant la passation (ex. écoute attentive, questionnement...)		

Stimuli	Réponse de l'élève	Pointage			
		Nature		Sens	
Pour chaque mot, dites : « Fais une phrase contenant le mot : ... »					
1. frisottés	_____	0	1	0	1
2. extramoussant	_____	0	1	0	1
3. différence	_____	0	1	0	1
4. solitaire	_____	0	1	0	1
5. sanglier	_____	0	1	0	1
6. parcourir	_____	0	1	0	1
7. inspiration	_____	0	1	0	1
8. honnête	_____	0	1	0	1
9. ébahis	_____	0	1	0	1
10. tonnerre	_____	0	1	0	1

Nature : /10 Sens : /10

Résultat : /20



Sous-test 2 : Vocabulaire réceptif

Sur l'image, je vais te demander de trouver des personnages ou des objets (présentez l'illustration

1). Par exemple, montre-moi un enfant qui saute à la corde à danser.

Bravo! (Si l'élève n'a pas trouvé le personnage, répétez l'énoncé et montrez-le sur l'image).

Tu es prêt? Écoute bien! (Vérifiez les réponses possibles dans le corrigé à la fin du document.)

Observations concernant l'item de pratique	Exemple réussi	<input type="checkbox"/>
	Exemple échoué	<input type="checkbox"/>
	Exemple avec aide	<input type="checkbox"/>
Commentaires concernant la passation (ex. écoute attentive, questionnement...)		

Stimuli	Justification de l'élève	Pointage
Pour chaque énoncé, dites : « Montre-moi... »		
Illustration 1		
1. un enfant qui a les cheveux frisottés.	_____	0 1
2. des enfants qui ont une ressemblance.	_____	0 1
3. un enfant qui fait un saut périlleux.	_____	0 1
Illustration 2		
4. un sanglier.	_____	0 1
5. un enfant solitaire.	_____	0 1
6. un enfant qui prend une inspiration.	_____	0 1
Illustration 3		
7. un enfant qui est ravi.	_____	0 1
8. un enfant qui détonne.	_____	0 1
9. un enfant qui s'indigne.	_____	0 1
10. un enfant qui est ébahi.	_____	0 1
Résultat :		/10

Illustration 1



© Projet LIAM, 2022

6

Illustration 2



© Projet LIAM, 2022

7

Illustration 3



© Projet LIAM, 2022

8

Illustration 1 - corrigé

Pour les énoncés 1 et 3, plusieurs réponses sont possibles. L'enfant doit montrer un de ces personnages pour l'obtention du point.

Pour l'énoncé 2, l'enfant doit montrer les deux personnages pour l'obtention du point.



Illustration 2 - corrigé



Illustration 3 - corrigé

Pour l'énoncé 7, plusieurs réponses sont possibles. L'enfant doit montrer un de ces personnages pour l'obtention du point.



Annexe 7 - Les données de l'étude expérimentale menée à l'été 2023

Tableau 1

Scores moyens (et écarts-types) aux trois mesures pour le groupe d'élèves du 1^{er} cycle du primaire

Mesures	Prétest (n = 29)	Posttest (n = 29)	<i>t</i> (28)	<i>p</i>	<i>d</i>
Lecture de mots isolés	24,9 (9,7)	25,3 (8,5)	0,34	,734	,064
Fluidité en lecture					
Nombre de mots correct. lus	39,6 (22,5)	42,2 (22,0)	1,12	,274	,207
Vocabulaire total	10,1 (5,9)	13,2 (7,2)	4,56	<.001	,846
Réceptif	4,1 (2,2)	5,4 (2,7)	3,93	,001	,730
Expressif	6,0 (4,3)	7,8 (5,0)	2,76	,010	,512

Tableau 2

Scores moyens (et écarts-types) aux trois mesures pour le groupe d'élèves ayant des difficultés langagières

Mesures	Prétest (n = 13)	Posttest (n = 13)	<i>t</i> (28)	<i>p</i>	<i>d</i>
Lecture de mots isolés ^a	28,9 (8,6)	29,0 (7,4)	0,129	,901	.045
Fluidité en lecture					
Nombre de mots correct. lus	55,8 (25,3)	54,9 (22,8)	.317	,474	.112
Vocabulaire total	7,8 (4,0)	12,2 (5,5)	2.623	,022	.727
Réceptif	3,2 (1,7)	4,9 (2,4)	1.734	,109	.857
Expressif	4,2 (3,3)	7,2 (5,0)	1.883	,042	.522

Note^a Quatre élèves n'ont pas été en mesure de réaliser les deux tâches de lecture.

Tableau 3**Scores moyens (et écarts-types) aux trois mesures pour les élèves ayant réalisé le programme en contexte familial**

Mesures	Prétest (n = 26)	Posttest (n = 26)	<i>t</i> (25)	<i>p</i>	<i>d</i>
Lecture de mots isolés	26,7 (9,3)	27,2 (8,8)	1,20	,241	,240
Fluidité en lecture					
Nombre de mots correct. lus	46,7 (23,8)	47,5 (24,9)	0,31	,757	,063
Vocabulaire total	9,7 (5,6)	14,1 (6,1)	5,01	<,001	,983
Réceptif	3,9 (2,2)	5,6 (2,3)	4,89	<,001	,961
Expressif	5,8 (4,1)	8,5 (4,7)	3,62	,001	,709

Tableau 4**Scores moyens (et écarts-types) aux trois mesures pour les élèves ayant réalisé le programme en contexte de bibliothèque de quartier**

Mesures	Prétest (n = 9)	Posttest (n = 9)	<i>t</i> (8)	<i>p</i>	<i>d</i>
Lecture de mots isolés ^a	28,4 (6,1)	25,8 (5,8)	-1,18	,304	-,527
Fluidité en lecture					
Nombre de mots correct. lus	39,4 (19,6)	42,4 (16,1)	1,07	,346	,477
Vocabulaire total	11,7 (4,7)	14,6 (7,3)	1,66	,135	,555
Réceptif	4,9 (1,8)	5,9 (2,4)	2,27	,027	,756
Expressif	6,8 (3,9)	8,7 (5,6)	1,14	,286	,381

Note^a Quatre élèves n'ont pas été en mesure de réaliser les deux tâches de lecture.

Tableau 5**Scores moyens (et écarts-types) aux trois mesures pour les élèves ayant réalisé le programme en contexte de camp de jour**

Mesures	Prétest (n = 7)	Posttest (n = 7)	<i>t</i> (6)	<i>p</i>	<i>d</i>
Lecture de mots isolés	20,9 (11,4)	22,4 (8,0)	0,41	,695	,156
Fluidité en lecture					
Nombre de mots correct. lus	32,6 (25,9)	37,9 (16,5)	0,91	,198	,345
Vocabulaire total	5,6 (4,4)	6,3 (4,2)	1,70	,143	,642
Réceptif	2,4 (1,3)	3,3 (3,4)	0,92	,395	,346
Expressif	3,1 (3,3)	3,0 (2,0)	-0,14	,897	,005

Annexe 8 - Le site web du projet LIAM

<https://www.liavecmoi.com/>

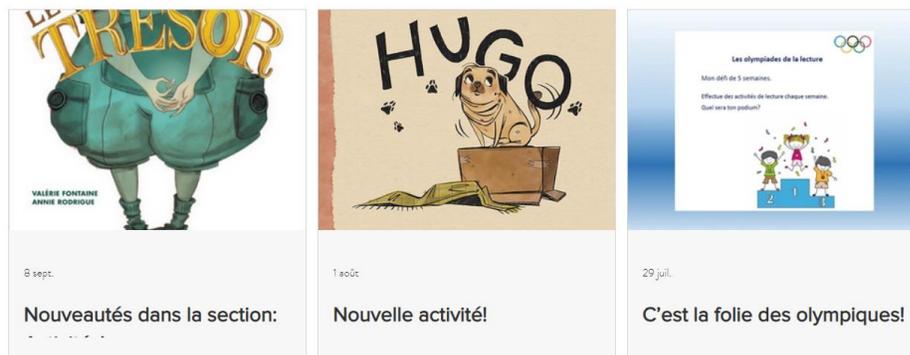


Bienvenue sur le site LIAM!

Sur le site du projet LIAM, vous trouverez des activités de lecture interactive, des activités d'apprentissage et plusieurs conseils pour découvrir le plaisir de lire avec les enfants âgés de 6 à 8 ans.



Les nouvelles du projet



Annexe 9 - Les étapes menant à la réalisation d'un projet LIAM



Annexe 10 - Bibliographie complète

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 171-191. <https://www.jstor.org/stable/3594128>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167-180. <https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
- Alexander, K., Pitcock, S. et Boulay, M. C. (2016). *The summer slide: What we know and can do about summer learning loss*. Teachers College Press.
- Allington, R. L. et McGill-Franzen, A. (2018). Summer reading: Closing the rich/poor reading achievement gap (2^e ed.). Teachers College Press.
- Baker, É. et Johnson, A. (2022). Supporting students with disabilities throughout the year. *National Association of State Boards of Education*, 17-20.
- Benson, J. et Borman, G. (2010). Family, neighborhood, and school settings across seasons: When do socioeconomic context and racial composition matter for the reading achievement growth of young children? *Teachers College Record*, 112(5), 1338-1390.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et CATALISE-2 Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE. A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E. et LoGerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77, 1-31.
- Capotosto, L., Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Oh Park, S., Mulimbi, B., Donaldson, M., et Kingston, H. C. (2017). Family Support of Third-Grade Reading Skills, Motivation, and Habits. *AERA Open*, 3(3). <https://doi.org/10.1177/2332858417714457>
- Chapleau, N. (2024). L'été avec le projet LIAM : des résultats positifs pour tous! Accessible sur LIAM. *Lecture interactive avec moi*, mars 2024, <https://www.liavecmoi.com/post/l-%C3%A9t%C3%A9-avec-le-projet-liam-des-r%C3%A9sultats-positifs-pour-tous>
- Chapleau, N. et Godin, M.-P. (2024). Le projet LIAM : effets d'un programme de lecture interactive sur la fluidité en lecture et le vocabulaire d'élèves du 1^{er} cycle du primaire avec ou sans difficulté langagière durant la période estivale. *Revue hybride de l'éducation*. Canada.
- Chapleau, N. et Godin, M.-P. (2024). École, famille et milieu communautaire : tous ensemble pour contrer la « glissade de l'été ». *Les cahiers de l'AQPF*.

- Chapleau, N. et Godin, M.-P. (2023). Lecture interactive avec moi : un projet pour favoriser le maintien des acquis durant la période estivale. *Les cahiers de l'AQPF*. 14(1), 14–19.
<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3738950>
- Chapleau, N. (2023). Des activités de lecture interactive pour contrer la glissade de l'été auprès des élèves âgés de 6 à 8 ans. *La lettre de l'AIRDF*, (71), 59-60.
- Chapleau, N. (2023). Comment aider mon enfant à apprendre l'orthographe des mots? Accessible sur LIAM. *Lecture interactive avec moi*, 14 novembre, <https://www.liavecmoi.com/post/comment-aider-mon-enfant-%C3%A0-apprendre-l-orthographe-des-mots>
- Chapleau, N. (2023). Comment aider mon enfant à reconnaître les mots écrits? Accessible sur LIAM. *Lecture interactive avec moi*, 26 octobre, <https://www.liavecmoi.com/post/comment-aider-mon-enfant-%C3%A0-reconnaitre-les-mots-%C3%A0-l-%C3%A9crit>
- Chapleau, N. (2023). Quelles questions poser, lors de la lecture d'un album jeunesse? Accessible sur LIAM. *Lecture interactive avec moi*, 27 février. <https://www.liavecmoi.com/post/quelles-questions-poser-lors-de-la-lecture-d-un-album-jeunesse>
- Chapleau, N. et collaborateurs (2022). *LIAM. Lecture interactive avec moi*. <https://www.liavecmoi.com>.
- Chapleau, N., Godin, M.-P. et Gagné, A. (2022). Évaluation du vocabulaire. *Document inédit*. Université du Québec à Montréal.
- Chapleau, N., Lauzon, F. et Morissette, J. (2022). L'été, c'est fait pour lire! *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23,118-138. <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/1900-v1-n1-ncre07355/1092718ar/>.
- Christenson, S. et Reschly, A. (Eds.) (2010). *Handbook of School-Family Partnership*. New York: Routledge, Taylor and Francis. 544 p., ISBN 10: 0-415- 96376 / ISBN 13: 978-0-415-96376-3
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum, Publisher : Routledge . 590 p., ISBN 9780805802832.
- Conseil Canadien sur l'apprentissage (2008). *La perte des acquis durant les vacances d'été*. Carnet du savoir. Récupéré de :
http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/summer_learning_loss_fr/summer_learning_loss_fr.pdf
- Davies, S., Aaurini, J., Milne, E. et Jean-Pierre, J. (2015). Les effets des programmes d'été de littératie: Les théories sur les opportunités d'apprentissage et les élèves « non traditionnels » dans les écoles de langue française en Ontario. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*, 40, 189-222.
<https://doi.org/10.2307/canajsocicahican.40.2.189>

- Denton, C.A., Nimon, K., Mathes, P.G., Swanson, E.A., Kethley, C., Kurz, T. et Shih, M. (2010). The effectiveness of a supplemental early reading intervention scaled up in multiple schools. *Exceptional Children*, 76, 394-416
- Desrochers, A. et Bonneau, M. (2014). *Épreuves de fluidité en lecture*. Commission scolaire des Bois-Francs, Québec.
- Dionne, S. D., Yammarino, F. J., Atwater, L.E. et Spangler, W. D. (2004). Transformational leadership and team performance. *Journal of Organizational Change Management*. Bradford, vol. 17, N. 2, 177-193.
DOI:10.1108/09534810410530601
- Écalle, J. et Magnan, A. (2021). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. *Dunod*, 3^e édition.
- Faith, J.T., Rowan, J. et Du, A. (2019). Early hominins evolved within non-analog ecosystems. Edited by C. Owen Lovedjoy, Kent State University, Kent, OH. *National Academy of Sciences*, Vol. 116 (43), p. 21478-21483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1909284116>
- Ganske, K. (2023). Best practices in vocabulary instruction. Dans L. M. Morrow, E. Morrel et H. K. Kenyon Casey (Dir.) *Best Practices in literacy instruction, seventh edition*. Guilford Press. 239-256.
- Godin, M.-P. et Boily, É. (2022). La fluidité en lecture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.). *Enseignement de la lecture et de l'écriture. Fondements et pratiques aux 2e et 3e cycles du primaire*. Chenelière Éducation (p. 141–161).
- Harry, S. W., Whitefield, B. L., Bates Brantley, K. E. et McKinley, L. (2022). Avoiding the summer slide: Tier One and Two supports targeting early readers. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(2), 105-138.
- Hood, M., Conlon, E. et Andrews, G. (2008). Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>.
- Johnston, R. S. et Watson, J. E. (2005). The Effectiveness of Synthetic Phonics Teaching in Developing Reading and Spelling Skills in English Speaking Boys and Girls. *BookHandbook of Orthography and Literacy*. Edited by Routledge, Edition 1st, ISBN9780203824719.
- Justice, L. M., Meier, J. et Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.
- Kim, Y.-S, G. (2023). Expanding the simple view of reading with the direct and indirect effects model of reading. Dans S. Q. Cabell, S. B. Neuman et N. Patton Terry (dir.), *Handbook on the Science of Early Literacy* (p. 9-22). Guilford Press.

- Kim, J. S. et Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8 : A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research, 83*, 386-431.
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan, 101*, 25-29.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser?, *Éducation et Formation, e-297*, 33-48.
- Lefebvre, P., Fiorino, A., Johannsen, D., Tait, M., Tkalec, A. et Sutton, A. (2017). Shared Storybook Reading to Enhance Early Literacy Skills of Children with Speech Sound Disorders: A Feasibility Study. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology, 41*.
- Lefebvre, P. (2020). Prévenir les difficultés en lecture et en écriture au préscolaire grâce à la lecture interactive enrichie. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : Propositions didactiques et orthodidactiques. Presses de l'Université du Québec*. 47-72.
- McGregor, K. K. (2009). Semantics in Child Language Disorders. Dans R. G. Schwartz (dir.), *Handbook of Child Language Disorders*. New York, NY: *Psychology Press*.
- McGregor, K., Berns, A. J., Owen, A. J., Michels, S. A., Duff, D., Bahnsen, A. et Lloyd, M. (2011). Associations Between Syntax and the Lexicon Among Children With of Without ASD and Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(1), 35-47. doi: 10.1007/s10803-011-1210-4.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2023). Indices de défavorisation des écoles publiques. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2022-2023.pdf
- Morissette, J. (2013). Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Recherche-action et recherche collaborative*, Volume 25, numéro 2. Éditeur(s) Université du Québec à Montréal. ISSN 0843-4468 (imprimé) 1703-9312 (numérique) <https://id.erudit.org/iderudit/1020820ar> DOI : <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Myers, A. et Hansen, C. H. (2007). Psychologie expérimentale : 2007. *Ouvertures psychologiques. Manuel de référence*. Éditeur : *De Boeck Supérieur*, Collection Spécialités, 3^e édition, 544 p.
- Nicholson, T. et Tiru, S. (2019). Preventing a summer slide in reading—the effects of a summer school. *Australian Journal of Learning Difficulties, 24*, 109-130.
- Ortiz, C., Stowe, R. M. et Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(2), 263-281. doi:10.1016/S0885-2006(01)00101-6

- Pagan, S. et Sénéchal, M. (2014) Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Fluency, Comprehension and Vocabulary in Grade 3 and 5 Children, *Canadian Journal of Education*, 37 (2), 1-31. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.2.03>
- Perfetti, C. et Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18, 22-37.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale d'éducation familiale*, 28, 9-20.
- Quinn, D. M., Cooc, N., McIntyre, J. et Gomez, C. J. (2016) Seasonal Dynamics of Academic Achievement Inequality by Socioeconomic Status and Race/ethnicity: Updating and Extending Past Research with New National Data. *Educational Researcher*, 45(8), 443-453. <https://doi.org/10.3102/0013189X16677965>
- Sénéchal, M. et LeFevre, J-A. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Taylor, M. R., Kingsley, E. A., Stevens, G. J. et Raphael, B. (2008). Factors influencing psychological distress during a disease epidemic: Data from Australia's first outbreak of equine influenza. *BMC Public Health*, volume 8, article 347.
- Tse, L., et Nicholson, T. (2014). The effect of phonics-enhanced Big Book reading on the language and literacy skills of 6-year-old pupils of different reading ability attending lower SES schools. *Frontiers in Psychology*, 5, article 1222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01222>
- Turney, K. et Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.
- von Hippel, P. T. et Hamrock, C. (2019) Do Test Score Gaps Grow Before, During, or Between the School Years? Measurement Artifacts and What We Can Know in Spite of Them. *Sociological Science*, 6(3), 43-80.
<http://dx.doi.org/10.15195/v6.a3>
- von Hippel, P. T., Workman, J. et Downey, D. B. (2018). Inequality in reading and math skills forms mainly before kindergarten: A replication, and partial correction, of "Are schools the great equalizer?". *Sociology of Education*, 91, 323-357.