

Implantation d'un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire : vocabulaire, compréhension orale, processus inférentiels et engagement face aux livres

Julie Myre-Bisaillon and Juliette François-Sévigny

Volume 26, Number 1, 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1110716ar>
DOI: <https://doi.org/10.20360/langandlit29616>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Language and Literacy Researchers of Canada

ISSN

1496-0974 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

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

Article abstract

Le présent article traite de l'éveil à la lecture et à l'écriture ( L ) dans un contexte de service de garde en milieu scolaire. Cette recherche-intervention consiste à présenter les effets d'un programme d' L  sur le vocabulaire, la compréhension orale, l'engagement envers la lecture et les processus inférentiels en comparant un groupe d'enfants de quatre ans exposés au programme (n = 52)   celui d'enfants n'y ayant pas été exposés (n = 26). Bien que le programme n'ait pas montré d'effets significatifs sur le développement des habiletés de compréhension orale, de vocabulaire, de processus inférentiels et d'engagement envers la lecture, l'étude soulève sa pertinence au regard du développement global de l'enfant.



Implantation d'Un Programme d'Éveil À La Lecture Et À l'écriture Dans Les Services De Garde En Milieu Scolaire : Vocabulaire, Compréhension Orale, Processus Inférentiels Et Engagement Face Aux Livres

JULIE MYRE-BISAILLON
Université de Sherbrooke

JULIETTE FRANÇOIS-SÉVIGNY
Université de Sherbrooke

Résumé

Le présent article traite de l'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ) dans un contexte de service de garde en milieu scolaire. Cette recherche-intervention consiste à présenter les effets d'un programme d'ÉLÉ sur le vocabulaire, la compréhension orale, l'engagement envers la lecture et les processus inférentiels en comparant un groupe d'enfants de quatre ans exposés au programme ($n = 52$) à celui d'enfants n'y ayant pas été exposés ($n = 26$). Bien que le programme n'ait pas montré d'effets significatifs sur le développement des habiletés de compréhension orale, de vocabulaire, de processus inférentiels et d'engagement envers la lecture, l'étude soulève sa pertinence au regard du développement global de l'enfant.

Mots-clés: éveil à la lecture et l'écriture, vocabulaire, compréhension orale, engagement envers la lecture, processus inférentiels, service de garde en milieu scolaire, développement global

Introduction

Alors que l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) menée en 2017 soulève que plus du quart d'entre eux ne seraient pas prêts à entreprendre leur parcours scolaire (Simard et al., 2018), plusieurs recherches québécoises révèlent un écart important entre les compétences langagières des enfants d'âge préscolaire (Archambault et al., 2020; Laurin et al., 2015). Considérant que certains enfants, dont ceux issus des milieux défavorisés, vivent moins d'expériences liées à la littératie (Poissant et Gamache, 2016) et que les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ) favorisent le développement des habiletés langagières (Boudreau et al., 2018), cette recherche-intervention a consisté en l'implantation d'un programme d'ÉLÉ dans cinq services de garde en milieu scolaire (SGMS), soit un lieu ayant été peu étudié sur le plan scientifique et qui représente un contexte d'intervention intéressant étant donné le nombre d'heures élevé qu'y passent les enfants, surtout au préscolaire (Dumais et Soucy, 2018; Giguère et Desrosiers, 2010; Myre-Bisaillon et al., 2010). Le programme ÉLÉ-SGMS était composé de trois volets. Alors que le premier visait le développement professionnel du personnel éducateur en matière d'ÉLÉ, le deuxième cibait l'évaluation des impacts du programme ÉLÉ-SGMS auprès des enfants de quatre ans en milieu scolaire défavorisé montréalais. Quant au troisième volet, il s'agissait de soutenir les parents dans l'accompagnement de leur enfant en ce qui concerne l'ÉLÉ. Le présent article porte sur le deuxième volet et cible

plus particulièrement, les effets du programme ÉLÉ-SGMS sur le vocabulaire, la compréhension orale, les processus inférentiels et l'engagement face à la lecture de ces enfants.

Tout d'abord, les constats sur la préparation scolaire et l'importance de la lecture la vulnérabilité des enfants issus des milieux défavorisés et le contexte des services de garde en milieu scolaire seront abordés. Ensuite, le cadre conceptuel de l'éveil à la lecture et à l'écriture, le vocabulaire, la compréhension orale, les processus inférentiels et l'engagement face à la lecture seront brièvement exposés. La méthode de la recherche, l'échantillon, de même que les modalités de ce projet seront décrits pour mieux comprendre le contexte de l'étude. Enfin, nous traiterons des résultats en lien avec le vocabulaire, compréhension orale, les processus inférentiels et l'engagement face à la lecture. Ceux-ci seront ensuite discutés à la lumière des travaux pertinents dans le domaine.

Problématique

Préparation scolaire et importance de la lecture

Considérant qu'au moment d'entrer à la maternelle, le niveau de développement d'un enfant (p. ex., la connaissance des nombres, des lettres, la signification des mots, etc.) constitue un élément prédictif de sa réussite scolaire ultérieure, l'importance de la préparation à l'école est désormais largement reconnue (Wasik et al., 2016). La conception de la préparation scolaire faisant le plus consensus dans le milieu de l'éducation s'appuie sur le développement global de l'enfant référant au développement simultané des domaines moteur, affectif, social, cognitif et langagier, lesquels s'inter-influencent (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012). Toutefois, certains enfants, et plus particulièrement ceux issus de milieux défavorisés, n'ont pas suffisamment développé ces préalables au moment de leur entrée à l'école (Poissant et Gamache, 2016). En effet, alors que 23,20 % des enfants provenant de milieux favorisés présentent des vulnérabilités dans au moins un de ces domaines de développement, cette proportion s'élève à 33,70 % lorsqu'il est question de ceux issus de milieux défavorisés (Simard et al., 2018).

L'apprentissage de la lecture est fondamental dans la réussite scolaire des enfants considérant que la majorité des élèves vivant des difficultés scolaires en ont également en lecture (Pagani et al., 2011). À cet effet, mentionnons que plusieurs recherches observent que de faibles habiletés en lecture au premier cycle du primaire figurent parmi les principaux facteurs de risque de décrochage scolaire (Desrosiers et al., 2016; Janosz et al., 2013) alors que de bonnes habiletés en lecture sont liées à la réussite des élèves de 2^e et 3^e cycles du primaire (Desrosiers et al., 2012). Ainsi, les premiers apprentissages entourant la lecture prennent une importance particulière, et ce, avant même la scolarisation formelle. En effet, les habiletés prédisposant un enfant à l'apprentissage de la lecture sont tributaires des capacités langagières que ce dernier possède avant même son entrée à la maternelle (Pagani et al., 2011). Par exemple, l'étendue du vocabulaire favorise les premières habiletés en lecture telles que le décodage et la compréhension orale (Pagani et al., 2011). Ainsi, les activités d'ÉLÉ favorisent le développement des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit (Myre-Bisaillon et al., 2014). Les enfants ayant participé à des activités de lecture ou d'écriture, que ce soit à la maison ou à la garderie, apprennent plus facilement à

lire, en plus d'être de meilleurs lecteurs (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2003). Cependant, les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit sont, notamment, influencées par le niveau de stimulation que reçoit un enfant de ses parents, de même que des personnes composant son environnement (p. ex. éducatrice en service de garde).

Vulnérabilités des enfants issus de milieux défavorisés

Vivant généralement moins de contacts avec l'écrit, les enfants issus de familles à faible revenu, de même que ceux dont la mère est peu scolarisée sont plus vulnérables sur le plan de leur développement cognitif et langagier (CSE, 2012; Institut national de santé publique du Québec, 2016). À cet effet, entre 30 % et 50 % des enfants issus de milieux défavorisés présenteraient un retard sur le plan cognitif (Pomerleau et al., 2005), en plus d'un retard sur le plan du vocabulaire, ce qui constitue des facteurs de risque liés aux difficultés scolaires (Taylor et al., 2013). Enfin, c'est dans les milieux défavorisés que l'on retrouve le plus d'enfants éprouvant des difficultés à apprendre à lire (Harris et Butaud, 2016).

La recherche s'intéressant aux pratiques familiales d'ÉLÉ en milieu défavorisé montre que les parents peu scolarisés sont ceux faisant le moins d'activités d'ÉLÉ avec leurs enfants (Myre-Bisaillon et al., 2010) comme fréquenter les bibliothèques publiques (Myre-Bisaillon et al., 2014). En effet, alors que le nombre d'heures de lecture ayant été faite auprès des enfants provenant de milieux aisés avant leur entrée à l'école est estimé entre 1 000 et 1 700, celui effectué auprès d'enfants issus de milieux défavorisés s'estime à 25 (Lafontaine et al., 2014). Considérant le niveau de littératie généralement faible de ces parents (Fortin, 2008), ceux-ci sont nombreux à entretenir des doutes quant à leurs compétences à bien accompagner leur enfant dans l'apprentissage de la lecture (Myre-Bisaillon et al., 2014). Ainsi, en raison du peu d'expériences que vivent les enfants provenant de milieux défavorisés en lien avec la lecture et l'écriture, des chercheurs remarquent que l'inégalité entre ces derniers et ceux issus de milieux aisés, quant à l'étendue et la richesse de leur vocabulaire, est alarmante (Buckingham et al., 2014; Japel et al., 2009).

Les interventions préventives dans la petite enfance, notamment, celles ciblant l'apprentissage de la lecture sont reconnues comme pouvant modifier le parcours de vie des enfants issus de milieux défavorisés en prévenant les risques de décrochage scolaire (Duncan et Magnuson 2013; Duncan et Sojourner, 2013). Toutefois, ces enfants seraient les plus difficiles à rejoindre dans leur milieu familial (Myre-Bisaillon et al., 2010). Ce faisant, il devient important de s'intéresser aux autres milieux de vie qu'ils fréquentent tels que les SGMS, lesquels peuvent pallier les limites du milieu familial quant au développement langagier.

Service de garde en milieu scolaire au Québec

Au Québec, les SGMS complètent les services éducatifs fournis par l'école aux élèves de la maternelle et du primaire (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2021). D'abord mis en place afin de répondre à un besoin de conciliation famille-travail, les SGMS se sont rapidement vus investis d'une responsabilité à l'égard du développement global des élèves, dont celui langagier, par l'élaboration d'activités visant

l'atteinte d'objectifs éducatifs (p. ex. bricolage, jeux de société, mise sur pied d'une chorale, moment d'expression dramatique; Sorel Étienne et al., 2015). À cet effet, le caractère récréatif du SGMS octroie davantage de souplesse et de spontanéité au personnel éducateur dans le choix ou encore l'animation des activités (Caron, 2017). De cette manière, celui-ci peut travailler à partir des intérêts des enfants plutôt qu'à partir de contraintes en matière d'apprentissage (Baillargeon, 1990).

Par ailleurs, depuis le milieu des années 1990, le taux de fréquentation des SGMS a augmenté de manière importante (MEES, 2021). À cet effet, alors qu'en 1998, le Québec accueillait dans ses SGMS 72 664 élèves, près de vingt ans plus tard, ce nombre quadruplait pratiquement s'élevant à 450 510 (MEES, 2021). En 2019, c'est près de 60 % des élèves du primaire qui fréquentaient un SGMS le matin, le midi, le soir et lors des congés scolaires. Bien souvent ils y passent un nombre d'heures presque équivalent à celui passé en classe (Association québécoise de la Garde Scolaire [AQGS], 2019). En effet, à travers les consultations effectuées, « le Conseil supérieur de l'éducation a entendu plusieurs acteurs scolaires souligner le fait que bon nombre d'enfants fréquentent l'école au minimum 50 heures par semaine. » (CSE, 2006). Par ailleurs, selon les données provenant de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (1998-2012; Giguère et Desrosiers, 2010), les élèves de la maternelle passent en moyenne 14 heures par semaine au service de garde. Ainsi, comme un grand nombre d'enfants de quatre ans fréquentent ces milieux de garde (CSE, 2006; Giguère et Desrosiers, 2010) et que le développement des compétences en lecture et en écriture s'inscrit en continuité avec les différents milieux dans lesquels se développe l'enfant (AQGS, 2016; Teale, 2001), le SGMS représente un milieu éducatif privilégié pour développer des activités favorisant l'ÉLÉ auprès d'enfants, et particulièrement ceux qui n'ont pas eu la chance d'être suffisamment stimulés à la maison. Cependant, certains chercheurs déplorent que ce milieu de garde ait été négligé sur le plan scientifique et que l'impact de sa fréquentation soit encore peu documenté (Dumais et Soucy, 2018; Giguère et Desrosiers, 2010). C'est dans cette perspective qu'un programme ÉLÉ-SGMS accueillant des enfants de quatre ans a été développé.

Cadre conceptuel

L'éveil à la lecture et à l'écriture

L'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ) réfère à un processus propre aux enfants d'âge préscolaire qui vise la découverte de l'écrit à partir d'activités éducatives (Théorêt et Lesieux, 2006; Thériault et Lavoie, 2004). L'ÉLÉ favorise le développement des habiletés nécessaires à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture (p. ex., vocabulaire, compréhension orale, etc.; Breton, 2018). Cet éveil est rendu possible par la présence de matériel écrit dans le milieu familial et social de l'enfant, en plus des habiletés des adultes responsables à attirer l'attention de l'enfant sur ce matériel et de l'accompagner dans ses découvertes (Myre-Bisaillon et al., 2014). Cette perspective est celle dans laquelle le programme d'éveil à la lecture et à l'écriture en services de garde en milieu scolaire (ÉLÉ-SGMS) a été conceptualisé, de même que la formation du personnel éducateur. Par ailleurs, considérant que plusieurs travaux de recherche indiquent que la lecture à haute voix, également appelée lecture interactive, a des effets positifs sur le plaisir de lire et sur le développement des habiletés ultérieures en lecture et l'engagement en lecture, il s'agit

également d'un élément ayant été intégré au programme ÉLÉ-SGMS (Al-Mansour et Al-Shorman, 2011; Johnston, 2016; Mantei et Kervin, 2018; Swanson et al., 2011).

La compréhension orale

La compréhension orale représente la mobilisation de stratégies d'écoute afin d'accomplir un projet d'écoute (p. ex., écouter une chanson pour comprendre le sens du message; Lafontaine et Dumais, 2012). Concrètement, l'information entendue doit être contextualisée par l'enfant, pour ensuite la traiter en tenant compte, notamment, du lexique utilisé et de la longueur des phrases. L'enfant doit également s'appuyer sur ces connaissances antérieures concernant les éléments prosodiques afin d'être en mesure d'interpréter les possibles non-dits. Enfin, l'ensemble des composantes non-verbales présentes dans la situation de communication doivent être interprétées afin de donner du sens aux propos entendus (Allen, 2017). C'est la compréhension orale qui permet à l'enfant de bien comprendre les messages que ses enseignants, de même que ces camarades lui transmettent (Desmarais et al., 2012). Plusieurs études montrent que la compréhension orale durant la période préscolaire est fortement associée à l'apprentissage de la lecture à l'âge scolaire (Flax et al., 2009; Giasson, 2011; Justice et al., 2009). Par exemple, Justice et ses collaboratrices (2009) ont observé que de faibles compétences langagières sur le plan réceptif à trois ans et à quatre ans et demi seraient liées à des difficultés sur les plans de l'expression, de l'apprentissage de la lecture, des mathématiques et des compétences scolaires générales. Dans le même sens, une étude française soulève que les enfants qui éprouvent des difficultés en lecture à la fin de leur première année du primaire, montraient généralement une compréhension du langage oral limitée lorsqu'ils étaient en maternelle (Giasson, 2011).

Le vocabulaire

Le vocabulaire réfère à l'ensemble des mots issus du lexique que connaît un individu et constituerait le cœur de la compréhension de la langue orale et écrite (Ancil, 2011). En effet, un vocabulaire étendu permet à un individu de nommer et de partager des objets, des idées et des émotions (Short et al., 2017). Le vocabulaire peut tant être appréhendé sous le versant expressif, correspondant aux mots que l'enfant est capable de produire, que le versant réceptif, correspondant aux mots que l'enfant comprend sans toutefois être en mesure de le produire (Kamil et Hiebert, 2005). Généralement, les enfants comprennent plus de mots qu'ils ne peuvent en produire (Leonard, 2014). Il est à noter que le vocabulaire serait tant lié à la réussite en lecture et en écriture au préscolaire (Dickinson et al., 2019) qu'au primaire (Vasday et Nelson, 2012). En effet, une enquête longitudinale du développement des enfants du Québec se déroulant de 1998 à 2010 a révélé que les élèves en quatrième année du primaire possédant un grand registre de mots présentaient un meilleur rendement en lecture (Pagani et al., 2011). Cette association s'expliquerait par le fait que la compréhension d'un texte se voit altérée lorsque seulement 2 % des mots qui le composent sont inconnus à la personne qui le lit (Giasson, 2011).

Les processus inférentiels

L'inférence réfère à toute information dont un individu considère au cours d'une activité de compréhension d'un message sans qu'elle ne soit explicitement formulée à l'écrit ou à l'oral (McKoon et Ratcliff, 1992; Van den Broek, 1994). Ainsi, l'interlocuteur doit aller au-delà de la compréhension littérale en apportant une information supplémentaire au message initial. Considérant que les écrits scientifiques ont longtemps considéré que la compréhension inférentielle émergeait lors de l'entrée des enfants dans l'univers de la lecture, les données scientifiques disponibles concernent majoritairement les habiletés inférentielles des enfants d'âge scolaire et des adultes (Filiatrault-Veilleux, 2016; Lefebvre et al., 2012). Néanmoins, le *scoping review* mené par Filiatrault-Veilleux et ses collaboratrices (2015) montre que dès l'âge préscolaire, la compréhension inférentielle causale en contexte de récit est présente. Plus particulièrement, alors qu'entre trois et quatre ans, les enfants seraient en mesure d'effectuer des inférences sur les réponses internes, le problème et le but d'un personnage dans une histoire, les inférences sur les tentatives de résolution du problème, à faire des prédictions et à inférer la solution de l'histoire se développeraient progressivement entre cinq et six ans. Ainsi, comme le soulève Lefebvre et al. (2012), le développement des habiletés à faire des inférences à l'oral au cours de la petite enfance est primordiale considérant qu'elles servent d'assise au développement ultérieur des mécanismes spécifiques à la compréhension inférentielle en lecture des enfants d'âge scolaire, mais également des adultes. Cependant, encore peu d'études se sont penchées sur la manière dont les capacités inférentielles peuvent être renforcées au cours de la période préscolaire, de même que les liens entre les processus inférentiels et les habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit et la lecture (Davies et al., 2020).

L'engagement face à lecture

Principalement étudié par Guthrie et Wigfield (2000), le concept d'engagement en lecture est fortement associé à la réussite en lecture, considérant que les élèves lisant fréquemment améliorent leur compréhension. Pour le lecteur, cet engagement demande la mobilisation de ressources cognitives, affectives et sociales. En effet, la motivation à lire implique la mise en œuvre de stratégies cognitives nécessaires à la compréhension d'un texte, laquelle alimente en retour la motivation. Sans compter que les interactions sociales dont un enfant bénéficie peuvent influencer sa motivation à lire et par le fait même, le développement de ses processus cognitifs (Guthrie et al., 1999). Guthrie et Wigfield (2000) montrent que les meilleurs lecteurs sont davantage engagés envers la lecture, vivent plus de plaisir à lire, en plus d'acquérir davantage de compétences et de savoir-faire que les moins bons lecteurs. L'engagement engendrerait également l'établissement d'un but, la recherche de sens, en plus d'une confiance dans ses habiletés et d'une autonomie d'apprentissage (Guthrie et Wigfield, 2000). Les études montrant que l'engagement envers la lecture des enfants d'âge préscolaire constitue un prédicteur des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit et la lecture sont assez limitées considérant qu'il existe peu de mesures validées et efficaces du comportement d'engagement en contexte de lecture interactive (Deckner et al., 2006; Son et al., 2023).

Objectifs de recherche

Le premier objectif principal poursuivi par cette étude est de vérifier les effets de l'expérimentation du programme ÉLÉ-SGMS sur le vocabulaire, la compréhension orale, l'engagement envers la lecture et les processus inférentiels d'enfants de quatre ans fréquentant le service de garde à leur entrée en classe maternelle à la fin de leur année scolaire, et ce en fonction de leur exposition ou non aux activités du programme. Comme premier objectif secondaire, l'étude vise à documenter les performances aux mesures de compréhension orale, de vocabulaire, d'engagement envers la lecture et de processus inférentiels du prétest au post-test, et ce séparément pour le GE et le GT.

Comme deuxième objectif principal, cette étude vise à vérifier les liens entre d'une part, les processus inférentiels et la qualité de l'engagement face à la lecture, et d'autre part, le vocabulaire et la compréhension orale des enfants de quatre ans indépendamment de leur groupe d'exposition. De manière complémentaire, un deuxième objectif secondaire est énoncé, soit de documenter la performance des enfants de quatre ans aux mesures de compréhension orale et de vocabulaire, du prétest au post-test, selon la qualité de leurs processus inférentiels et celle de leur engagement envers la lecture.

Méthode

Cette section présente la méthode ayant été privilégiée afin de répondre aux objectifs poursuivis par la recherche.

Le programme ÉLÉ-SGMS

Le programme ÉLÉ-SGMS est organisé autour d'activités telles que l'animation de livres, l'interaction autour du livre, des activités de vocabulaire, des comptines, des activités de motricité fine et globale. L'ensemble de celles-ci s'introduisent dans les activités quotidiennes du service de garde afin de favoriser l'ÉLÉ des enfants de quatre ans. Il est à noter que ces activités s'articulent autour de 11 thèmes (p. ex., l'hiver, la famille, etc.). Ceux-ci sont présentés au personnel éducateur selon un ordre prédéterminé par l'équipe de recherche et sont traités sur une période allant de deux à trois semaines, de la fin septembre au début juin. Le personnel éducateur, de même que les responsables du SGMS animant le programme ont en leur possession le matériel nécessaire afin d'offrir de courts ateliers d'ÉLÉ d'une durée variant entre cinq et 30 minutes à partir des albums de littérature jeunesse choisis par l'équipe responsable de la recherche. Les albums sont choisis en fonction du potentiel d'exploitation des illustrations, du vocabulaire et plus largement du texte qui doit permettre de questionner les enfants en sollicitant l'ensemble des processus de lecture et, plus spécifiquement, les processus inférentiels. Les ateliers sont orientés autour du plaisir et de la découverte afin d'encourager les enfants à participer et de leur faire développer un sentiment positif à l'égard de la lecture et l'écriture.

L'approche langagière du groupe exposé

L'approche langagière sur laquelle s'appuie le programme ÉLÉ-SGMS a été développée au cours de plusieurs travaux de recherche menés en classe maternelle avec des parents (Myre-Bisaillon et al., 2014), en SGMS (Myre-Bisaillon et al., 2014; Myre-Bisaillon et al., 2022) et avec des parents en organisme communautaire (Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023). Il est à noter que le courant à travers lequel s'insère le projet

ÉLÉ-SGMS est celui valorisant le jeu et le plaisir d'apprendre afin de susciter le développement de l'intérêt de l'enfant face à la lecture (CSE, 2012), de même que son engagement pour l'activité proposée (Gouziens-Desbiens et Dieryck, 2012). Cette approche prône les interactions langagières spontanées des enfants sans qu'ils n'aient besoin de lever leur main pour prendre la parole au cours des activités de lecture interactive. Bien que le personnel éducateur soit formé pour poser des questions avant, pendant et après l'histoire afin de favoriser les interactions avec les enfants et entre les enfants, celui-ci les laisse libres de s'exprimer au moment où ceux-ci le choisissent. Les questions posées par le personnel éducateur visent davantage les processus inférentiels et d'élaboration des enfants, c'est-à-dire les processus de compréhension de haut niveau.

Recrutement et déroulement

L'expérimentation, s'étant déroulée au cours de l'année scolaire 2017-2018, a consisté en l'implantation du programme d'ÉLÉ dans des SGMS de cinq écoles de milieux pluriculturels et défavorisés de la région de Montréal. Il s'agit de l'organisme *Une école montréalaise pour tous*, partenaire de la recherche, qui ont sélectionné ces écoles participantes afin de répondre aux besoins de leur milieu. Ces écoles présentent un indice de seuil de faible revenu (SRF) et un indice de milieu socioéconomique (IMSE) variant entre 9 et 10 (MEES, 2019). Les parents des élèves participant à cette étude ont tous exprimé leur consentement par écrit. L'évaluation s'est déroulée à deux moments : avant l'exposition au programme ÉLÉ-SGMS, soit à l'entrée à la maternelle, et après l'exposition au programme, soit à la fin de l'année scolaire. Considérant l'objectif plus vaste du projet de recherche impliquant l'évaluation de plusieurs habiletés relatives à l'entrée dans la lecture et l'écriture, les élèves ont été libérés 45 minutes sur leurs heures de classe afin de compléter ces évaluations. Par ailleurs, dans l'optique d'animer les ateliers du programme auprès des enfants, le personnel éducateur a reçu une formation, en plus d'un accompagnement. Cet accompagnement a impliqué un suivi téléphonique permettant au personnel éducateur d'obtenir des conseils et d'échanger sur leurs pratiques développées, en plus de rencontres de groupe permettant aux éducatrices d'échanger entre elles sur leurs pratiques et à l'équipe de recherche de demeurer attentive sur ce qui devait être ajusté ou précisé. Le projet a reçu l'approbation du Comité éthique de la recherche de l'université de la chercheure.

Participants

Un devis quasi expérimental a été emprunté pour les besoins de cette étude visant à comparer un groupe expérimental (GE) ayant été soumis au programme ÉLÉ-SGMS et un groupe témoin (GT) n'ayant pas été exposé à ce programme. Un total de 78 enfants âgés de quatre ans a participé à l'étude. Parmi ceux-ci, un total de 52 enfants a bénéficié du programme ÉLÉ-SGMS régulièrement ou sporadiquement, selon leur fréquentation au service de garde au cours de l'expérimentation, formant ainsi le GE. Quant au GT, celui-ci est composé de 26 enfants. Les données sociodémographiques recueillies indiquent qu'alors que 55,77 % des enfants composant le GE sont francophones, cette proportion augmente à 80,77 % en ce qui concerne le GT.

Procédures et Instruments

Les processus inférentiels et l'engagement envers la lecture ont été évalués à partir d'un scénario de lecture, lequel s'appuie sur une histoire lue à des groupes de quatre enfants. Alors qu'un lecteur pose des questions, un observateur code les réponses des enfants à l'aide d'une grille d'observation. Ce scénario est composé d'une question de micro-sélection (c'est-à-dire une question dont la réponse est textuelle dans l'album), trois questions d'inférence (p.ex., de quoi penses-tu que le livre va parler?), quatre questions de prédiction-élaboration (p.ex., que penses-tu que le mouton va faire avec sa laine?) et deux questions de vocabulaire (p.ex., que veut dire l'expression « être poli? »). En fonction des réponses à ces questions (c.-à-d., réponse complète, réponse incomplète et réponse absente), une note est accordée pour chacune des réponses.

Toujours à partir de ce scénario de lecture, l'engagement envers la lecture a été opérationnalisé en fonction d'indicateurs utilisés dans le programme d'évaluation, d'intervention et de suivi (EIS) auprès des jeunes enfants âgés jusqu'à six ans (Dionne et al., 2006). De ce programme découlent des grilles d'observation permettant de recueillir de l'information sur le plan fonctionnel et éducatif selon les six domaines de développement (c.-à-d., motricité fine, motricité globale, adaptatif, cognitif, communicatif et social). À partir de ces grilles, nous avons défini les critères d'évaluation spécifique à l'engagement des enfants de quatre ans lors d'activités d'ÉLÉ Plus particulièrement, l'engagement en lecture des enfants a été observé et codé à partir de quatre comportements : l'enfant reste avec le groupe (1), l'enfant regarde les images (2), l'enfant pose des questions (3) et l'enfant répond aux questions (4). Quant à la qualité de cet engagement, celle-ci a été évaluée à partir du scénario d'éveil et pouvait être qualifiée de faible, moyenne ou forte. Il est à noter que pour que la qualité de l'engagement soit codée comme étant forte, les quatre comportements d'engagement devaient avoir été observés.

Le vocabulaire des enfants, cette habileté a été évaluée à partir de la sous-échelle « Famille de mots » de la quatrième édition de *l'Évaluation clinique des notions langagières fondamentales (CELF-4)* (Wiing et al., 2003). Pour les dix premiers items, trois mots sont énoncés à l'enfant. Celui-ci doit identifier les deux mots faisant partie de la même catégorie sémantique (p. ex., « Livre, pomme, banane. Montre-moi les deux mots qui vont le mieux ensemble. »), ce qui permet d'évaluer son vocabulaire réceptif. Puis, en demandant à l'enfant d'expliquer pourquoi ces deux mots vont ensemble, c'est son vocabulaire expressif qui est évalué. Dans les items 11 à 20, quatre mots sont nommés à l'enfant, suivi des deux mêmes questions : nommer les deux mots qui vont ensemble et dire pourquoi. Alors qu'un point est accordé à chaque mot étant bien associé, un point supplémentaire est donné lorsque l'explication est adéquate. Ainsi, tant le score de l'épreuve du vocabulaire réceptif que celui de l'épreuve du vocabulaire expressif peuvent varier entre zéro et 20 points.

Quant à la compréhension orale des enfants, elle a été évaluée à l'aide de l'épreuve « compréhension immédiate » (CI) du sous-test « Morphosyntaxe » de la batterie d'*Évaluation du Langage Oral (ELO)* (Khomsi, 2001) largement répandu auprès des orthophonistes. Pour ce sous-test, l'enfant doit choisir une illustration parmi un ensemble de quatre correspondant exactement à l'énoncé proposé (p. ex., les enfants partent à

l'école). Pour les items 1 à 10, si l'enfant ne sélectionne pas la bonne image, l'évaluateur passe à l'item suivant sans lui accorder les deux points que vaut une bonne réponse. Puis, pour les items 11 à 20, en cas de mauvaise réponse, l'évaluateur peut relire la phrase à l'enfant. Si à ce moment, ce dernier est en mesure de sélectionner la bonne image, un seul point lui est accordé. Les scores des deux épreuves ont été ramenés sur 100 pour les besoins d'analyses statistiques. Pour cette épreuve, une représentation de l'image cible peut être construite à partir des compétences morphosyntaxiques minimales de l'enfant.

Procédures d'analyse statistique utilisées

Les analyses statistiques ont été conduites à partir du logiciel IBM SPSS (version 27). Pour répondre au premier objectif de l'étude, deux analyses multivariées de covariance ont, d'abord, été réalisées : l'une sur les scores de compréhension orale (ELO) et l'autre sur les scores de vocabulaire (CELF). Le groupe d'exposition (c.-à-d., GE et GT) représente la variable indépendante alors que les scores à l'ELO et au CELF constituent les variables dépendantes. Lors de ces analyses, deux covariables ont été considérées, soit le temps de mesure (c.-à-d., le prétest et le post-test) et la langue parlée à la maison. Les raisons justifiant le besoin de contrôler cette dernière variable sont en lien avec la proportion significativement plus élevée d'enfants francophones dans le GT que dans le GE et le fait que l'administration des tests s'est déroulée en français exclusivement. Puis, toujours dans l'optique de répondre au premier objectif de l'étude, deux modèles linéaires généralisés ont été effectués : l'un sur la qualité de l'engagement envers la lecture et l'autre sur la qualité des processus inférentiels. Ces modèles d'analyse ont été privilégiés afin de tenir compte de la nature ordinale des variables impliquées. À cet effet, tant la qualité de l'engagement envers la lecture que celle des processus inférentiels peuvent être qualifiées de faibles, moyennes ou fortes. Celles-ci représentent les variables réponses du modèle. Le groupe d'exposition, le temps et l'interaction entre ces deux facteurs sont les variables explicatives du modèle. La langue parlée à la maison a également été traitée comme étant une covariable au sein des modèles linéaires généralisés.

De plus, des tests de comparaison pour échantillon apparié ont été effectués séparément pour le GE et le GT afin de répondre au premier objectif secondaire de l'étude, lequel est de documenter la progression aux mesures de compréhension orale, de vocabulaire, d'engagement envers la lecture et de processus inférentiels du prétest au post-test tant chez le GE que le GT. Plus particulièrement, des tests *t* pour échantillon apparié ont été réalisés sur les variables de compréhension orale et de vocabulaire (variables continues) alors que des tests de McNemar ont été effectués sur les variables d'engagement envers la lecture et de processus inférentiels (variables ordinales). De manière complémentaire, des tests *t* pour échantillon unique ont été utilisés de sorte à documenter les performances entre les différentes sous-échelles aux mesures de compréhension orale et de vocabulaire (p.ex., CELF réceptif vs CELF expressif) tant chez les enfants du GE que du GT.

Considérant la petite taille d'échantillon et la nature des variables impliquées, des analyses corrélationnelles du tau-B de Kendall ont, d'abord, été réalisées afin de vérifier les liens entre, d'une part, les processus inférentiels et l'engagement envers la lecture et, d'autre part, la compréhension orale et le vocabulaire, soit le deuxième objectif principal

de l'étude. Puis, des analyses de régression multiple ont été menées sur les scores de compréhension orale (ELO) et de vocabulaire (CELF) à l'aide des prédicteurs des processus inférentiels et de l'engagement envers la lecture. Les prédicteurs ont été testés ensemble dans les analyses considérant le respect du postulat de multicollinéarité.

Enfin, dans l'optique d'adresser le deuxième objectif secondaire, d'autres tests *t* pour échantillon apparié ont été réalisés. Ceux-ci ont permis d'analyser la progression aux scores de compréhension orale et de vocabulaire des enfants selon la qualité de leur engagement envers la lecture et de leur processus inférentiels (c.-à-d., faible, moyen et fort). Bien que chacun de ces tests soient effectués à un seuil de signification de $\alpha = 0,05$, il importe de tenir compte du fait que le seuil global sera plus élevé en raison de la multiplicité des tests.

Résultats

Cette section rapporte les résultats associés aux scores obtenus par les enfants de 4 ans en lien avec les deux objectifs poursuivis par la recherche.

Effet du programme ÉLÉ-SGMS sur la compréhension orale, le vocabulaire, l'engagement envers la lecture et les processus inférentiels

Dans un premier temps, cette étude souhaitait vérifier l'effet du programme ÉLÉ-SGMS sur le développement de la compréhension orale, du vocabulaire, de l'engagement envers la lecture et des processus inférentiels des enfants de quatre ans. D'abord, les résultats découlant des analyses multivariées de covariance ne révèlent pas de différences significatives entre les scores de compréhension orale (ELO) et de vocabulaire (CELF) du GE et ceux du GT lorsque le temps de mesure et la langue parlée à la maison sont considérés comme covariables. Dans le même sens, les résultats issus du modèle linéaire généralisé ne montrent pas de différences significatives entre le GE et le GT quant à la qualité de leur engagement envers la lecture et de leurs processus inférentiels du prétest au post-test, et ce lorsque la langue parlée à la maison est considérée comme covariable.

Progression du GE et du GT aux mesures de compréhension orale, le vocabulaire, l'engagement envers la lecture et les processus inférentiels du prétest au post-test

La figure 1 illustre la progression des scores moyens obtenus à l'ELO du prétest au post-test, alors que la figure 2 dresse la progression des scores moyens obtenus au CELF. Plus particulièrement, les résultats des analyses de tests *t* pour échantillons appariés révèlent que chez le GT, du prétest au post-test, il y a eu une augmentation statistiquement significative des scores moyens à l'ELO (1-10; $t(24) = 3,55$, $p = 0,002$, IC 95 % [7,19; 27,21]), à l'ELO (11-20; $t(24) = 3,11$, $p = 0,005$, IC 95 % [8,86; 43,94]), à l'ELO (1-20; $t(24) = 3,81$, $p < 0,001$, IC 95 % [20,00; 67,20]), au CELF réceptif ($t(24) = 2,35$, $p = 0,03$, IC 95 % [0,23; 3,53]), au CELF expressif ($t(24) = 2,87$, $p = 0,008$, IC 95 % [0,64; 3,92]) et au CELF total ($t(24) = 2,72$, $p = 0,01$, IC 95 % [0,96; 7,04]). Chez le GE, une telle augmentation statistiquement significative est également observée du prétest au post-test concernant les scores moyens à l'ELO (1-10; $t(47) = 6,07$, $p < 0,001$, IC 95 % [10,73; 21,36]), à l'ELO (11-20; $t(47) = 2,87$, $p = 0,006$, IC 95 % [4,99; 28,34]), l'ELO (1-20; $t(47) = 4,34$, $p < 0,001$, IC 95 % [17,55; 47,87]), au CELF réceptif ($t(46) = 3,96$, $p < 0,001$, IC 95 % [1,82; 5,59]), au CELF expressif ($t(46) = 4,02$, $p < 0,001$, IC 95 % [1,45; 5,59]) et au

CELF total ($t(46) = 4,38, p < 0,001$, IC 95 % [3,75; 10,12]). Ainsi, l'ensemble des enfants peu importe leur groupe d'exposition présente une amélioration significative sur le plan de leurs habiletés spécifiques à la compréhension orale et au vocabulaire. Ce serait donc une amélioration liée au développement normal des enfants, sans effets d'un programme particulier.

Il est à noter que les résultats aux analyses de test t pour échantillon unique montrent que la différence moyenne entre les scores à l'ELO (1-10) et à l'ELO (11-20) est significative pour le GE et le GT tant au prétest qu'au post-test ($p = 0,001$ à $0,007$). Cela suggère donc que l'ensemble des enfants composant l'échantillon présentent de meilleures performances aux items 1 à 10, qu'aux items 11 à 20. Dans le même sens, les enfants du GE et du GT présentent des scores moyens significativement supérieurs à l'épreuve du vocabulaire réceptif au CELF qu'à l'épreuve du vocabulaire expressif, et ce tant au prétest qu'au post-test ($p < 0,001$).

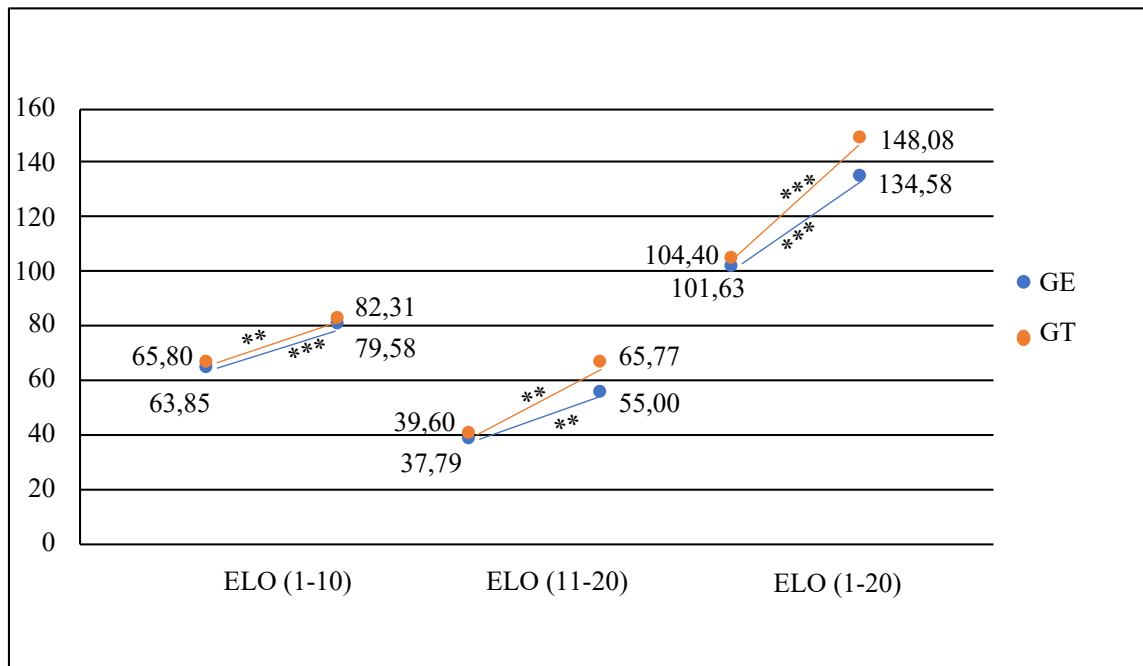


Figure 1. Progression des scores moyens du prétest au post-test obtenus par les enfants du GE ($n = 52$) et du GT ($n = 26$) à l'ÉLO évaluant la compréhension orale.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

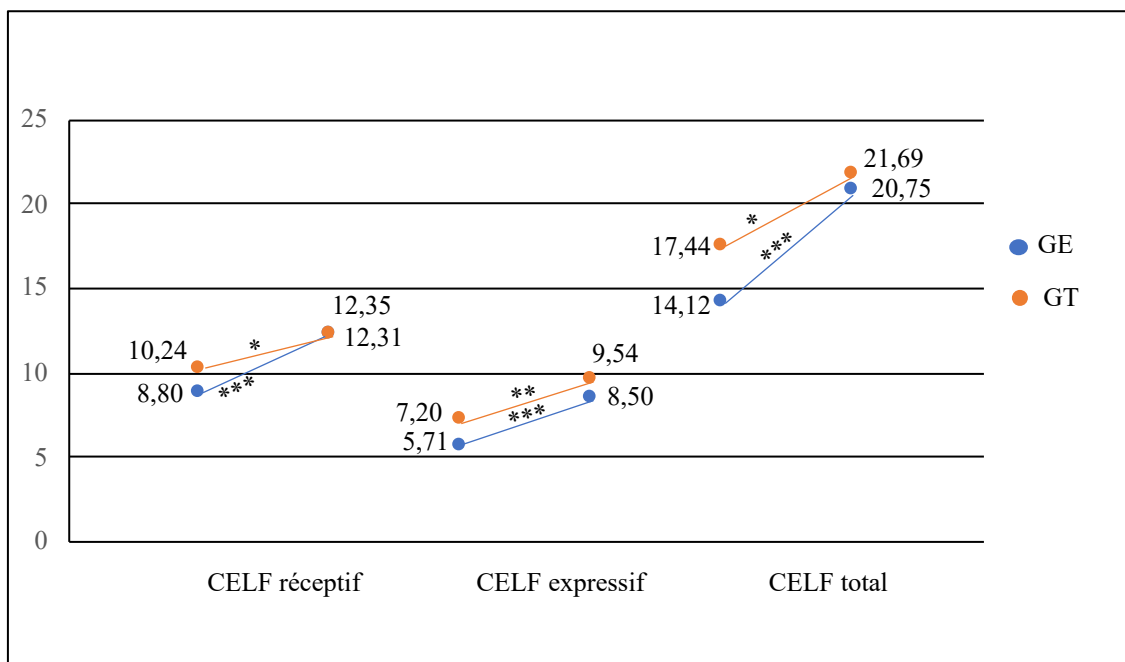


Figure 2. Progression des scores moyens du prétest au post-test obtenus par les enfants GE ($n = 52$) et du GT ($n = 26$) au CELF évaluant le vocabulaire.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,00$

Le tableau 1 présente la répartition des enfants de quatre ans, au prétest et au post-test, selon la qualité de leur engagement et de leur groupe d'exposition. Dès le prétest, la répartition des données suggère une plus grande proportion d'enfants ayant une forte qualité d'engagement dans le GT (26,9 %) que dans le GE (3,8 %), en plus de montrer une proportion plus élevée d'enfants ayant une faible qualité d'engagement dans le GE (13,5 %) que dans le GT (3,8 %). Les résultats découlant des tests de McNemar révèlent que du prétest au post-test, la proportion d'enfants ayant une forte qualité d'engagement est demeurée constante dans le GT alors qu'elle a augmenté dans le GE, mais pas de manière significative. Quant aux processus inférentiels, aucune progression significative n'est observée du prétest au post-test.

Liens entre les mesures de processus inférentiels et d'engagement envers la lecture et celles de compréhension orale et de vocabulaire

Dans un deuxième temps, cette étude visait à vérifier les liens entre d'une part, les processus inférentiels et la qualité de l'engagement face à la lecture, et d'autre part, le vocabulaire et la compréhension orale des enfants de quatre ans. Les résultats issus des analyses corrélationnelles du tau-B de Kendall révèlent la présence de liens significatifs entre ces variables (voir tableau 2). Plus précisément, il s'agit de liens positifs et faibles : plus les enfants présentent des processus inférentiels et un engagement envers la lecture de forte qualité, plus ils performant bien à l'ELO et au CELF, et inversement. De plus, le modèle de régression multiple est significatif et permet de prédire un pourcentage de variance significatif de l'ELO (1-10; $F(2, 144) = 5,05, p = 0,008; R^2_{ajus} = 0,05$), de l'ELO (11-20; $F(2, 144) = 5,58, p = 0,005; R^2_{ajus} = 0,060$), de l'ELO (1-20; $F(2, 144) = 5,79, p$

= 0,004; $R^2_{ajus} = 0,06$), du CELF réceptif ($F(2, 143) = 7,45, p < 0,001; R^2_{ajus} = 0,08$), du CELF expressif ($F(2, 143) = 13,60, p < 0,001; R^2_{ajus} = 0,15$) et du CELF total ($F(2, 143) = 11,49, p < 0,001; R^2_{ajus} = 0,13$). Plus spécifiquement, les processus inférentiels sont significativement liés aux résultats à l'ELO (1-10; $\beta = 0,265, p = 0,02; sr^2 = 0,06$), à l'ELO (11-20; $\beta = 0,183, p = 0,034; sr^2 = 0,03$), à l'ELO (1-20; $\beta = 0,231, p = 0,007; sr^2 = 0,05$), au CELF réceptif ($\beta = 0,267, p = 0,02; sr^2 = 0,06$), au CELF expressif ($\beta = 0,339, p < 0,01; sr^2 = 0,10$) et à ceux du CELF total ($\beta = 0,322, p < 0,01; sr^2 = 0,09$), ce qui n'est pas le cas de l'engagement envers la lecture. Ainsi, les enfants présentant de forts processus inférentiels obtiendraient de meilleures performances aux tâches de compréhension orale et de vocabulaire que ceux présentant de faibles processus inférentiels.

Progression aux mesures de compréhension orale de vocabulaire du prétest au post-test selon la qualité de leur processus inférentiel et de leur engagement envers la lecture

Comme deuxième objectif secondaire, cette étude visait à documenter la progression des habiletés de vocabulaire et de compréhension orale du prétest au post-test des enfants de quatre ans selon la qualité de leur processus inférentiel et de leur engagement envers la lecture. D'abord, les résultats aux analyses des tests t pour échantillons appariés montrent, chez les enfants présentant de faibles processus inférentiels, une amélioration significative de leurs performances à l'ELO (1-10; $t(52) = -6,06, p < 0,001$, IC 95 % [-24,36; -12,24]), à l'ELO (11-20; $t(52) = -2,89, p = 0,006$, IC 95 % [-28,47; -5,12]), à l'ELO (1-20; $t(52) = -4,51, p < 0,001$, IC 95 % [-50,70; -19,49]), au CELF réceptif ($t(51) = -4,52, p < 0,001$, IC 95 % [-5,42; -2,08]), au CELF expressif ($t(51) = -3,10, p < 0,001$, IC 95 % [-4,41; 1,78]) et aux CELF total ($t(51) = -6,06, p < 0,001$, IC 95 % [-9,95; -12,24]). De telles améliorations significatives ne sont pas observées chez les enfants présentant des processus inférentiels qualifiés de modérés ou de forts.

Puis, chez les enfants présentant une faible qualité d'engagement, une amélioration significative de leurs performances à l'ELO (1-10; $p = 0,03$), à l'ELO (11-20; $p = 0,01$), à l'ELO (1-20; $p = 0,006$) et au CELF réceptif ($p = 0,04$) est observée du prétest au post-test (voir tableau 3). Quant aux enfants manifestant une qualité d'engagement modérée, les résultats révèlent que d'un temps de mesure à l'autre, leurs performances à l'ELO (1-10; $p < 0,001$), à l'ELO (11-20; $p = 0,008$), à l'ELO (1-20; $p < 0,001$), au CELF réceptif ($p < 0,001$), au CELF expressif ($p < 0,001$) et au CELF total ($p < 0,001$) se sont significativement améliorés. Enfin, les enfants dont la qualité de leur engagement est forte présentent une progression significative, du prétest au post-test, de leurs performances à l'ELO (1-10; $p = 0,01$), à l'ELO (11-20; $p = 0,008$) et à l'ELO (1-20; $p = 0,002$).

Tableau 1

Répartition en proportion des enfants selon la qualité de leur engagement et de leur groupe d'exposition au prétest et au post-test

Groupe	Qualité de l'engagement					
	Faible		Moyenne		Forte	
	Prétest %	Post-test %	Prétest %	Post-test %	Prétest %	Post-test %
Expérimental (n = 52)	13,50	10,40	82,70	77,10	3,80	12,50
Témoin (n = 26)	3,80	7,70	69,20	65,40	7,70	26,90

Tableau 2

Corrélations basées sur le tau-B de Kendall entre les mesures de processus inférentiels et d'engagement envers la lecture et celles de compréhension orale et de vocabulaire

Variables	Engagement envers la lecture	Processus inférentiels
CELF R	0,14*	0,25**
CELF E	0,20**	0,29**
CELF T	0,17**	0,29**
ELO (1-10)	0,14*	0,21**
ELO (11-20)	0,16*	0,21**
ELO (1-20)	0,17*	0,23**

* $p < (0,05)$; ** $p < (0,01)$.

Note. CELF : Évaluation clinique des notions langagières fondamentales; ELO : Évaluation du Langage Oral

Tableau 3

Résultats des analyses de test *t* pour échantillons appariés entre les scores du CELF et de l'ELO au prétest et au post-test obtenus par les enfants ayant une faible (*n* = 6), moyenne (*n* = 54) et forte (*n* = 13) qualité d'engagement

Épreuve	Groupe	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	IC 95 %		<i>t</i>	<i>ddl</i>	<i>p</i>
				Inf.	Sup.			
CELF R	Faible	-4,00	3,41	-7,57	-0,43	-2,87	5	0,035
	Moyenne	-3,26	6,18	-4,97	-1,56	-3,84	52	< 0,001
	Forte	-1,85	4,63	-4,65	0,95	-1,44	12	0,176
CELF E	Faible	-1,17	2,86	-4,17	1,83	-1,00	5	0,363
	Moyenne	-3,23	4,71	-4,52	-1,93	-4,99	52	< 0,001
	Forte	-1,23	4,78	-4,12	1,66	-0,93	12	0,372
CELF T	Faible	-5,17	5,74	-11,19	0,86	-2,20	5	0,079
	Moyenne	-6,77	9,23	-9,67	-3,88	-4,70	52	< 0,001
	Forte	-2,77	8,18	-7,71	2,17	-1,22	12	0,245
ELO (1-10)	Faible	-33,33	26,58	-61,23	-5,44	-3,07	5	0,028
	Moyenne	-15,19	19,89	-20,61	-4,41	-5,61	53	< 0,001
	Forte	-13,85	17,10	-24,18	-3,52	-2,92	12	0,013
ELO (11-20)	Faible	-37,50	24,65	-63,37	-11,63	-3,73	5	0,014
	Moyenne	-16,48	44,23	-28,55	-4,41	-2,73	53	0,008
	Forte	-26,54	30,44	-44,93	-8,14	-3,14	12	0,008
ELO (1-20)	Faible	-70,83	38,13	-110,82	-30,82	-4,56	5	0,006
	Moyenne	-31,67	57,76	-47,43	-15,90	-4,03	53	< 0,001
	Forte	-40,39	36,37	-62,36	-18,41	-4,00	12	0,002

Note. CELF : Évaluation clinique des notions langagières fondamentales; ELO : Évaluation du Langage Oral

Discussion

Cette étude avait comme objectif de vérifier les effets du programme ÉLÉ-SGMS sur le développement de la compréhension orale, du vocabulaire, des processus inférentiels et de l'engagement envers la lecture des enfants de quatre ans. D'abord, les résultats ne montrent pas d'effets significatifs du programme sur ces habiletés. Pour expliquer ces résultats, il est possible que l'évaluation d'habiletés spécifiques au développement langagier de l'enfant n'ait pu refléter fidèlement les effets d'un programme dont l'approche est axée sur le développement global de l'enfant. De plus, considérant que l'importance de l'ÉLÉ est bien reconnue dans les milieux scolaires (Barton et Lennon, 2020; Thakur et al., 2016), il se peut que les éducateurs et éducatrices des enfants du GT les aient exposés à de telles activités, et ce de manière similaire à ceux et celles suivant le programme ÉLÉ-SGMS. Enfin, il est possible que le programme ait une portée plus grande de ce qu'en révèlent les présents résultats quantitatifs considérant ses effets positifs sur le développement professionnel du personnel éducateur et le plaisir des enfants autour des livres ayant été préalablement documentés (Myre-Bisaillon et Chalifoux., 2013; Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2020).

Par ailleurs, cette étude visait à documenter les performances aux mesures de compréhension orale, de vocabulaire, d'engagement envers la lecture et de processus inférentiels du prétest au post-test du GE et du GT. Les résultats révèlent que les scores moyens de l'ensemble des enfants aux épreuves de compréhension orale et de vocabulaire ont augmenté de manière significative du prétest au post-test. Cela coïncide, notamment, avec les écrits de Cantin et al. (2009) indiquant qu'entre l'âge de quatre et six ans, l'enfant acquiert entre 800 et 1 000 mots par année, ce qui se répercute positivement sur leur compréhension orale. Dans le même ordre d'idées, les résultats soulèvent que les enfants du GE et du GT présentent de meilleures performances aux épreuves de vocabulaire réceptif qu'expressif, ce qui concorde avec plusieurs études indiquant que les enfants comprennent les mots avant d'avoir la capacité de les produire (Boyd et Bee, 2017; Papalia et Martorell, 2018). Aussi, dans leur étude, Reilly et Downer (2019) observent que les activités de littératie mettant les enfants dans une posture active, telle que le préconise le programme ÉLÉ-SGMS, semblent favoriser le développement de leur vocabulaire réceptif.

Quant à l'engagement envers la lecture, les résultats ne montrent ni amélioration ni détérioration significative au cours de l'expérimentation tant chez le GE que le GT. Considérant que l'engagement envers la lecture est grandement influencé par l'interaction que l'enfant entretient avec son entourage (Boucher et Turcotte, 2015), il est possible que l'expression de ce construit soit tributaire au développement social de l'enfant, lequel est à ses balbutiements à quatre ans (Rubin et al., 2015). Par ailleurs, il se peut que la simple exposition des enfants à de nouveaux livres dans l'environnement des SGMS, sans qu'ils n'aient été animés, puisse soutenir leur curiosité et leur ouverture face au monde de l'écrit, lesquels représentent des facteurs favorisant l'engagement envers la lecture (Myre-Bisaillon et al., 2014). Sur le plan des processus inférentiels, aucune progression significative du prétest au post-test n'est observée. Cela peut être mis en relation avec les écrits de Filiatrault-Veilleux et ses collègues (2015) soulevant que bien que les jeunes enfants puissent montrer des signes de compréhension à des questions d'inférences spécifiques au problème ou au but de l'histoire, il s'avère généralement difficile pour eux

d'y répondre adéquatement. En ce sens, il se peut que la manière dont les processus inférentiels ont été évalués dans le cadre de l'étude n'ait pu permettre de relever ces nuances dans le développement des habiletés inférentielles chez les enfants du GE et du GT. En effet, il est important de considérer, comme limite de l'étude, que la compréhension d'inférences a été évaluée à l'aide d'un outil maison, dans un contexte authentique de lecture interactive et non par un test standardisé.

Également, cette étude visait à vérifier les liens entre d'une part, les processus inférentiels et l'engagement envers la lecture, et d'autre part, la compréhension orale et le vocabulaire chez les enfants de quatre ans, en plus documenter la progression des habiletés de vocabulaire et de compréhension orale du prétest au post-test selon la qualité des processus inférentiels et de l'engagement. Dans un premier temps, les résultats montrent que les enfants ayant de forts processus inférentiels ont tendance à significativement mieux performer aux tâches de compréhension orale et de vocabulaire que ceux ayant de faibles processus inférentiels. D'une part, cela est cohérent avec les multiples études montrant que les processus inférentiels sont plus que nécessaires à la compréhension de nombreux messages chez les enfants d'âge préscolaire (Dempsey & Skarakis-Doyle, 2017; de Koning et al., 2020; Oakhill et al., 2014; Tompkins et al., 2013). Ceci est particulièrement vrai en contexte de récit où ces derniers doivent aller au-delà des informations explicitées en se créant une représentation mentale cohérente et exhaustive de l'histoire afin de tirer le maximum de celle-ci (Bianco et al., 2010; de Koning et al., 2020; Gauche et Pfeiffer Flores, 2022). D'autre part, les résultats présentés coïncident avec ceux de Davies et al. (2020), lesquels soulèvent un lien significatif et fort entre les processus inférentiels et le vocabulaire. En effet, ceux-ci observent que les enfants ayant un vocabulaire insuffisant présentent des difficultés relatives à leurs capacités inférentielles et au développement de celles-ci. En ce sens, il est à noter que d'autres résultats révèlent que seulement les enfants ayant de faibles processus inférentiels présentent une amélioration sur le plan de leurs habiletés de compréhension orale et de vocabulaire. Considérant les liens entre ces variables, il pourrait être bénéfique de prioriser des interventions renforçant la compréhension orale et le vocabulaire avant de mettre en place des interventions ciblant le développement des processus inférentiels, ce qui est cohérent avec les écrits de Davis et al. (2019).

Dans un deuxième temps, les résultats montrent des liens significatifs entre, d'une part, l'engagement envers la lecture et, d'autre part, la compréhension orale et le vocabulaire, ce qui est cohérent avec plusieurs écrits de (Creighton, 2022; Fraumeni-McBride, 2017; Taboada Barber et al., 2015; Wigfield et al., 2008). Cependant, les résultats révèlent que l'engagement envers la lecture ne représente pas un prédicteur significatif de ces habiletés. Cela peut faire écho au résultat selon lequel peu importe la qualité d'engagement de l'enfant, une progression significative des habiletés de compréhension orale est observée du prétest au post-test. L'ensemble de ces résultats peuvent être mis en relation avec ceux de Son et al. (2023) distinguant deux types d'engagement envers la lecture chez les enfants d'âge préscolaire, soit l'engagement actif (p.ex., se joindre physiquement à la lecture, y participer et montrer des signes de plaisir) et l'engagement interactif (p.ex., poser des questions, répondre aux questions demandées et partager des expériences personnelles liées à l'histoire). Selon les résultats de leur récente étude,

l'engagement actif ne représenterait pas un prédicteur des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit et la lecture alors que l'engagement interactif en constituerait un. Considérant que dans le cadre de la présente étude, la mesure utilisée de l'engagement envers la lecture comprend deux indicateurs de l'engagement actif et deux indicateurs de l'engagement interactif selon la typologie de Son et al. (2023), il est possible que celle-ci n'ait pu refléter pleinement les nuances du construit ayant été récemment approfondie. Néanmoins, sans que l'engagement, tel que mesuré dans l'étude, ne représente un prédicteur de la compréhension orale et du vocabulaire, il se peut qu'il fournisse une base aux apprentissages (Son et al., 2023). Des analyses supplémentaires pourraient être réalisées pour séparer les deux types d'engagement et leur influence respective sur les habiletés en lecture.

Conclusion

L'intérêt de conceptualiser des interventions d'ÉLÉ efficaces afin de favoriser la préparation scolaire des enfants issus de milieux défavorisés ne fait pas de doute (Boudreau et al., 2018; Gosselin-Lavoie, 2022; Tazouti et al., 2020). Cette recherche se distingue d'autres travaux portant sur des programmes d'ÉLÉ car elle a adopté un devis impliquant un GE et un GT, ce qui est peu fréquent dans les programmes de littératie recensés. Par ailleurs, l'approche langagière préconisée auprès des enfants constitue une seconde force de l'étude considérant qu'elle a été développée et enrichie au cours de plusieurs travaux de recherche. Bien que le programme ÉLÉ-SGMS n'ait pas montré d'effets sur le développement des habiletés de compréhension orale, de vocabulaire, de processus inférentiels et d'engagement envers la lecture, il y a de bonnes raisons de croire que les enfants ont pu tirer profit de celui-ci, notamment, sur le plan de leur développement global. En ce sens, il serait pertinent d'évaluer les effets d'un tel programme sur le développement global d'enfants d'âge préscolaire d'autant plus que cette composante se trouve au cœur des programmes éducatifs préscolaires (Belleau et al., 2019). Par ailleurs, considérant les liens entre, d'une part, les processus inférentiels et, d'autre part, la compréhension orale et le vocabulaire, et le fait que ce sont seulement les enfants avec de faibles processus inférentiels qui ont montré une progression du prétest au post-test sur le plan de ces habiletés, il est possible qu'une approche priorisant la compréhension orale et le vocabulaire avant les processus inférentiels soit plus efficace au regard d'une préparation scolaire optimale. Cela étant dit, avant de mettre en place une telle approche, d'autres recherches étudiant le lien entre ces variables sont nécessaires, et ce en ayant recours à un instrument validé scientifiquement évaluant les processus inférentiels. En ce sens, il importe de rappeler que, dans le cadre de cette étude, les processus inférentiels ont été évalués à partir d'une seule question de type prédication, ce qui représente une limite considérant que cela ne permet pas d'évaluer l'étendue des processus inférentiels des enfants. Enfin, il serait intéressant de développer un instrument permettant d'évaluer fidèlement l'engagement envers la lecture dans un contexte de lecture interactive auprès d'enfants d'âge préscolaire.

Références

- Allen, N. (2017). *Verbalisation de stratégies de compréhension orale dans des projets d'écoute en français langue d'enseignement par des élèves du 3^e cycle du primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel.
<https://archipel.uqam.ca/10888/1/D3342.pdf>
- Al-Mansour, N., et Al-Shorman, R. (2011). The Effect of Teacher's Storytelling Aloud on the Reading Comprehension of Saudi Elementary Stage Students. *Journal of King Saud University-Language and Translation*, 23(2), 69-76.
<https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.04.001>
- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire: analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5077>
- Archambault, J., Côté, D., et Raynault, M. F. (2020). Early childhood education and care access for children from disadvantaged backgrounds: Using a framework to guide intervention. *Early childhood education journal*, 48(3), 345-352.
<https://doi.org/10.1007/s10643-019-01002-x>
- Association québécoise de la Garde Scolaire. (2019). *Assurer un meilleur financement de la garde scolaire pour réduire les iniquités dans les contributions financières demandées aux parents*. <https://www.gardescolaire.org/aqgs/avis-et-memoires/>
- Association des services de gardes en milieu scolaire du Québec. (2016). *Les services de garde en milieu scolaire : un acteur important à valoriser dans la réussite éducative des élèves*. <https://www.gardescolaire.org/aqgs/avis-et-memoires/>
- Baillargeon, M. (1990). Rôle social et éducatif du service de garde en milieu scolaire. Dans D. Binette (dir), *Actes du 4^e congrès sur les services de garde en milieu scolaire* (pp. 15-17). Association des services de garde en milieu scolaire du Québec.
- Barton, G. et Lennon, S. (2020). Literacy. Dans K. Main (dir), *Teaching Middle Years* (3^e édition, p. 115-132). Routledge.
- Belleau, P., Poirier, M., et Goulet, A. (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde du Québec* (publication n° 9782550838609). Ministère de la Famille et Publications du Québec.
https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., et Zorman, M. (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246.
<https://doi.org/10.1080/10888430903117518>
- Boucher, V., et Turcotte, C. (2015). Vivre des expériences variées pour mieux s'engager en lecture. *Québec français*, (174), 79-80. <https://id.erudit.org/iderudit/73647ac>
- Boudreau, M., Beaudoin, I., et Mélançon, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans. *Language and Literacy*, 20(1), 1-22.
<https://doi.org/10.20360/langandlit29380>
- Boyd, D., et Bee, H. (2017). *Les âges de la vie* (5^e éd.). Pearson ERPI.
- Breton, S. (2018). *Étude différentielle des pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture des pères et des mères auprès d'enfants commençant la maternelle* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs.

- https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/12254/Breton_Stephanie_PhD_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Buckingham, J., Beaman, R., et Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review*, 66(4), 428-446. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.795129>
- Cantin, G., Bouchard, C., et Charron, A. (2009). Pour soutenir le développement du langage et de la littératie : Quelques balises à retenir. Dans A. Charron. (Ed.), *Langage et Littératie Chez l'Enfant en Service de Garde Éducatif* (pp. 176-186). Presse de l'Université du Québec.
- Caron, P. (2017). *Le travail des éducatrices en garde scolaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18605/Caron_Philippe_2016_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès de qualité et de continuité des services* <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/accueillir-eduquer-prescolaire-50-0477/>
- Creighton, M. V. (2022). *Relationship of reader engagement, time spent reading independently with reader comprehension* (publication n° 29165839) [thèse de doctorat, Université Brenau]. ProQuest Information & Learning. <https://www.proquest.com/openview/eaf6059b81a4eebfd436ea2797ae4f4b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Davies, C., McGillion, M., Rowland, C., et Matthews, D. (2020). Can inferencing be trained in preschoolers using shared book-reading? A randomised controlled trial of parents' inference-eliciting questions on oral inferencing ability. *Journal of child language*, 47(3), 655-679. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000801>
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of applied developmental psychology*, 27(1), 31-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.001>
- Dempsey, L., et Skarakis-Doyle, E. (2017). Story comprehension in pre-readers: Understanding goal structure and generating inferences when a story has competing goals. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1408610>
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P., et Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578. <https://doi.org/10.7202/1022712ar>
- Desrosiers, H., Nanhon, V., et Belleau, L. (2016). *L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire*. Institut de la statistique du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2827744>
- Desrosiers, H., Tétreault, K., et Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école. Portraits et trajectoires*. Institut de la statistique du Québec.

- <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-14-caracteristiques-demographiques-socioeconomiques-et-residentielles-des-enfants-vulnerables-a-lentree-a-lecole.pdf>
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., et Hofer, K. G. (2019). Effects of language on initial reading: Direct and indirect associations between code and language from preschool to first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 122-137. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.005>
- Dionne, C., Tavares, C., Rivest, C., et Bricker, D. (2006). *Programme EIS: Évaluation, intervention et suivi auprès des jeunes enfants de 0 à 6 ans*. De Boeck Supérieur.
- Dumais, C., et Soucy, E. (2018). Perceptions de la compétence à communiquer oralement du personnel d'un service de garde en milieu scolaire: le cas d'une école montréalaise. *Language and Literacy*, 20(1), 50-70. <https://doi.org/10.20360/langandlit29382>
- Duncan, G. J., et Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of economic perspectives*, 27(2), 109-32. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- Duncan, G. J., et Sojourner, A. J. (2013). Can intensive early childhood intervention programs eliminate income-based cognitive and achievement gaps?. *Journal of Human Resources*, 48(4), 945-968. <https://doi.org/10.3368/jhr.48.4.945>
- Filiatrault-Veilleux, P. (2016). *Développement de la compréhension des inférences causales en contexte de récit chez les enfants âgés de 3 à 6 ans* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/631feac8-56bb-4f80-8c4c-1e6d2d92a723>
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., et Desmarais, C. (2015). Inferential comprehension of 3–6 year olds within the context of story grammar: A scoping review. *International journal of language & communication disorders*, 50(6), 737-749. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12175>
- Flax, J. F., Realpe-Bonilla, T., Roesler, C., Choudhury, N., et Benasich, A. (2009). Using early standardized language measures to predict later language and early reading outcomes in children at high risk for language-learning impairments. *Journal of learning disabilities*, 42(1), 61-75. <https://doi.org/10.1177/0022219408326215>
- Fortin, P. (2008, 30-31 Octobre). Les sans diplômes au Québec : portrait d'ensemble [Communication orale]. Journées interrégionales sur la persévérance scolaire, Mont-Saint-Anne, Qc, Canada.
- Fraumeni-McBride, J. P. (2017). The Effects of Choice on Reading Engagement and Comprehension for Second-and Third-Grade Students: An Action Research Report. *Journal of Montessori Research*, 3(2), 19-38. <https://doi.org/10.17161/jomr.v3i2.6453>
- Gauche, G., et Pfeiffer Flores, E. (2022). The role of inferences in reading comprehension: A critical analysis. *Theory & Psychology*, 32(2), 326-343. <https://doi.org/10.1177/09593543211043805>
- Giasson, J. (2011). *La lecture: Apprentissage et difficultés*, Gaëtan Morin éditeur.
- Giguère, C. et Desrosiers, H. (2010). *Les milieux de garde de la naissance à 8 ans: utilisation et effets sur le développement des enfants. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*. Institut de la statistique du Québec. https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_milieux_garde.pdf
- Gosselin-Lavoie, C. (2021). *Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives orales en maternelle cinq*

- ans [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<http://hdl.handle.net/1866/27258>
- Gouziens-Desbiens, A., et Dieryck, P. (2012). Motivation et engagement dans l'apprentissage des fractions, d'élèves de CM2 en situation de jeu versus d'exercice en milieu favorisé et défavorisé. *Psychologie et éducation*, 1, 69-92.
<http://hdl.handle.net/20.500.12210/74703>
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., et Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, 99(4), 343-366. <https://doi.org/10.1086/461929>
- Guthrie, J. T., et Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (3rd ed., Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., et VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>
- Harris, S., et Butaud, G. L. (2016). Strategies for supporting elementary students of poverty in reading. Dans R. Papa, D. M. Eadens, D. W. Eadens (dir.), *Social justice instruction : Empowerment on the Chalkboard* (pp. 171-183). Springer.
- Institut national de santé publique du Québec. (2016). Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle. Gouvernement du Québec.
https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2124_analyse_developpement_enfants_maternelle.pdf
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire: caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf>
- Japel, C., Vuattoux, D., Dion, É., et Simmons, D. (2009). Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque? Une approche basée sur la recherche. Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif* (pp.37-53). Les Presses de l'Université du Québec.
- Johnston, V. (2016). Successful read-alouds in today's classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 52(1), 39-42. [ps://doi.org/10.1080/00228958.2016.1123051](https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1123051)
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., et Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, speech, and hearing services in the schools*, 40(1), 67-85. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0098\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0098))
- Kamil, M. L., et Hiebert, E. H. (2005). Teaching and Learning Vocabulary : Perspectives and Persistent Issues. Dans E. H. Hiebert & M. L. Kamil (dir.), *Teaching and Learning Vocabulary : Bringing Research to Practice* (pp. 1-23). Lawrence Erlbaum Associates.
- de Koning, B. B., Wassenburg, S. I., Ganushchak, L. Y., Krijnen, E., et van Steensel, R. (2020). Inferencing questions embedded in a children's book help children make more

- inferences. *First Language*, 40(2), 172-191.
<https://doi.org/10.1177/0142723719894770>
- Khomsi, A. (2001). *ELO : évaluation du langage oral : manuel*. Les Éditions du Centre de psychologie appliqué.
- Lafontaine, L., et Dumais, C. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, 164, 54–56. <https://id.erudit.org/iderudit/65893ac>
- Lafontaine, L., Morissette, É., et Moreau, A. (2014). L'intégration de la littérature au préscolaire et au 1er cycle du primaire en milieu défavorisé. *Québec français*, (171), 21-23. <https://id.erudit.org/iderudit/71210ac>
- Laurin, I., Fournier, M., Bigras, N., et Solis, A. (2015). La fréquentation d'un service éducatif préscolaire: un facteur de protection pour le développement des enfants de familles à faible revenu? *Canadian Journal of Public Health*, 106(7), 14-20.
<https://doi.org/10.17269/CJPH.106.4825>
- Lefebvre, P., Bruneau, J., et Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 533-553.
<https://doi.org/10.7202/1022711ar>
- Leonard, L. B. (2014). *Children with Specific Language Impairment* (2e éd.). The MIT Press.
- Mantei, J., et Kervin, L. (2018). Examining literacy demands for children during teacher-led episodes of reading aloud across the transition from Preschool to Kindergarten. *Australian Journal of Language and Literacy*, 41(2), 82-93.
<https://doi.org/10.1007/BF03652009>
- McKoon, G., et Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440–466. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'École : Cahier de mise en œuvre 2003-2007*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cahiermiseenoeuvre.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Indice de défavorisation des écoles publiques 2017-2018*. Gouvernement du Québec.
<https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2021). *Services de garde en milieu scolaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/services-de-garde-en-milieu-scolaire>
- Myre-Bisaillon, J., Boudreau, A., Boutin, N., et Dion, J. S. (2014). Stimuler l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants d'âge préscolaire: Rôle des bibliothèques publiques dans les communautés défavorisées. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 287-306. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9006>
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N., et Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés: quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66-95.
<https://doi.org/10.7202/1030888ar>

- Myre-Bisaillon, J., et Chalifoux, A. (2013). Les perceptions du personnel des services de garde en milieu scolaire défavorisé dans le cadre d'un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès d'élèves de maternelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 115-143. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1367>
- Myre-Bisaillon, J., et Chalifoux, A. (2020). Littératie familiale: des conditions favorables au développement de pratiques en milieu vulnérable. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (43), 81-98. <https://doi.org/10.4000/dse.4370>
- Myre-Bisaillon, J., Chalifoux, A., Lapointe-Garant, M. P., Dionne, C., et Rodrigue, A. (2014). Éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire: engagement et ouverture face aux livres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 125-147. <https://doi.org/10.7202/1030890ar>
- Myre-Bisaillon, J., François-Sévigny, J., et Bergeron, A. (2022). Effets d'un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture sur les compétences langagières d'enfants de 4 et 5 ans issus de contextes linguistiques variés. *Langage & L'Homme*, 56(1), 13-34. https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=numero&no=73330&no_revue=920&razSqlClone=1
- Myre-Bisaillon, J., & François-Sévigny, J. (2023). Les pratiques familiales de littératie en milieux défavorisés: réunir les familles, la communauté et les livres. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 46(4). <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5733>
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C., et Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés : Rapport scientifique intégral*. Fonds de recherche du Québec Société et Culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pc_bisaillonj_rapport-2010_paele.pdf
- Oakhill, J., Cain, K., et Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., et Dubow, E. (2011). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 164(5), 425-431. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.50>
- Papalia, D. E., et Martorell, G. (2018). *Psychologie du développement de l'enfant* (9e éd.). Chenelière Éducation.
- Poissant, J., et Gamache, L. (2016). *Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle*. Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2124_analyse_developpement_enfants_maternelle.pdf
- Pomerleau, A., Malcuit, G., Moreau, J., et Bouchard, C. (2005). *Contextes de vie, ressources et développement de jeunes enfants de milieux populaires montréalais*. Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille.
- Reilly, S. E., et Downer, J. T. (2019). Roles of executive functioning and language in developing low-income preschoolers' behavior and emotion regulation. *Early childhood research quarterly*, 49, 229-240. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.07.006>

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., et Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (p. 175–222). John Wiley & Sons, Inc..
- Short, K., Eadie, P., Descallar, J., Comino, E., et Kemp, L. (2017). Longitudinal vocabulary development in Australian urban Aboriginal children: Protective and risk factors. *Child: Care, Health and Development*, 43(6), 906-917.
<https://doi.org/10.1111/cch.12492>
- Simard, M., Lavoie, A., et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec.
<https://statistique.quebec.ca/en/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Son, S. H. C., Baroody, A. E., & Opatz, M. O. (2023). Measuring preschool children's engagement behaviors during classroom shared reading: Construct and concurrent validity of the shared reading engagement rating scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 64, 47-60.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520062300025X>
- Sorel Étienne, L., Lambert Deubelbeiss, C., et Rousseau, A. (2015). *L'éthos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire*. Association des services de garde en milieu scolaire du Québec).
<https://www.fss.ulaval.ca/sites/fss.ulaval.ca/files/fss/sociologie/lab-rech-2015-rpt-final-asgmsq.pdf>
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., ... et Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of learning disabilities*, 44(3), 258-275. <https://doi.org/10.1177/0022219411412331>
- Taboada Barber, A., Buehl, M. M., Kidd, J. K., Sturtevant, E. G., Richey Nuland, L., et Beck, J. (2015). Reading engagement in social studies: Exploring the role of a social studies literacy intervention on reading comprehension, reading self-efficacy, and engagement in middle school students with different language backgrounds. *Reading Psychology*, 36(1), 31-85. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.815140>
- Taylor, C. L., Christensen, D., Lawrence, D., Mitrou, F., et Zubrick, S. R. (2013). Risk factors for children's receptive vocabulary development from four to eight years in the Longitudinal Study of Australian Children. *PLOS one*, 8(9), e73046.
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/annotation/a730446c-0150-4079-98ea-95b12e1e3c28>
- Tazouti, Y., Thomas, A., et Hoareau, L. (2020). Les programmes d'intervention pour les compétences en littératie et en numératie au préscolaire. *Revue Internationale de l'éducation familiale*, (1), 33-52. <https://doi.org/10.3917/rief.047.0033>
- Teale, W.H. (2001). Vers une théorie de l'apprentissage naturel de la lecture et de l'écriture. *Les actes de Lecture*, 75, 25-33.
- Thakur, K., Sudhanthar, S., Sigal, Y., et Mattarella, N. (2016). Improving early childhood literacy and school readiness through Reach Out and Read (ROR) program. *BMJ*

- Open Quality*, 5(1), u209772-w4137.
<https://doi.org/10.1136/bmjquality.u209772.w4137>
- Théorêt, M., et Lesieux, É. (2006). *Revue de littérature internationale sur l'éveil au langage écrit chez les enfants de 0 à 5 ans*, Université de Montréal.
- Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture : une responsabilité familiale et communautaire*. Outremont : Logiques.
- Tompkins, V., Guo, Y., et Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing*, 26, 403-429. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9374-7>
- Vadasy, P. F., et Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary instruction for struggling students*. Guilford Press.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., et Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57. <https://sites.temple.edu/emilyksnell/files/2017/08/Wasik-Hindman-Snell-2016.pdf>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., et Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445. <https://doi.org/10.1002/pits.20307>
- Wiing, E. H., Secord, A. W., & Semel, E. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals* (4e ed.). Pearson.

Biographie des auteures

Julie Myre-Bisaillon est professeure titulaire au Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Depuis une dizaine d'années, elle mène des projets de recherche d'envergure dans le domaine de l'éveil à la lecture et à l'écriture. De ces projets de recherche émanent trois sites Internet qui présentent les résultats de différents projets et mettent à disposition gratuitement du matériel validé par la recherche de même qu'une offre de formation dans un souci de transfert.

Juliette François-Sévigny est candidate au doctorat en recherche et intervention (Ph.D.-R.I) en psychologie clinique des enfants, des adolescents et des parents à l'Université de Sherbrooke. Dans le cadre de ses travaux de recherche, elle s'intéresse au développement et à la mise en œuvre d'interventions scolaires destinées aux élèves doués, de même qu'au stress parental et au sentiment d'efficacité parentale des parents d'enfants doués.