

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 2^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION
(CONCENTRATION ORTHOPÉDAGOGIE)

PAR
SABRINA FRAPPIER

LES EFFETS DE LA FAMILIARISATION DES PARENTS AVEC LA LECTURE
INTERACTIVE SUR LEURS HABITUDES DE LECTURE AUPRÈS DE LEURS
ENFANTS À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE 5 ANS

AOÛT 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cet essai de 2^e cycle a été dirigé par :

Jean-Marie Miron, Ph.D., directeur de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Renée Gagnon, Ph.D., co-directrice de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation de l'essai :

Jean-Marie Miron, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Patricia Germain, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Sommaire

Plusieurs élèves sont en difficulté d'apprentissage au début du primaire. La plupart de ces difficultés se manifestent en lecture et en écriture et sont reliées au développement cognitif et langagier de l'enfant à l'éducation préscolaire. Pour contrer ces difficultés, les orthopédagogues mettent en œuvre des activités de prévention auprès d'eux et fournissent un soutien éducatif aux parents quant aux objectifs scolaires (Association des orthopédagogues du Québec [ADOQ], 2015). La présente recherche vise à vérifier si une rencontre d'information offerte par une orthopédagogue peut aider les parents à améliorer leurs habitudes de lecture interactive auprès de leurs enfants à l'éducation préscolaire 5 ans. Cinq composantes sont examinées soit : la conscience de l'écrit, la conscience phonologique et le principe alphabétique, le vocabulaire et la formulation d'inférences. Pour réaliser l'étude, nous avons utilisé un questionnaire quantitatif soumis aux participants avant la rencontre d'information (prétest) et trois mois après la rencontre (post-test). Ce questionnaire, gradué à l'aide de l'échelle de Likert, a permis de déterminer la fréquence des différentes habitudes de lecture des participants et d'en décrire les changements s'il y a lieu. De plus, une entrevue téléphonique a été réalisée afin de recueillir des réponses plus précises de la part des participants et d'établir des liens avec les questionnaires remplis. Globalement, les résultats de la recherche montrent des effets positifs de la rencontre. Les parents ont amélioré certaines habitudes de lecture, particulièrement en ce qui a trait aux composantes : de la conscience de l'écrit et du vocabulaire. Toutefois, moins de changements ont été observés pour les composantes : développement de la conscience phonologique et du principe alphabétique et formulation

d'inférences. À la lumière des résultats obtenus, nous pouvons dire que, pour soutenir les parents d'enfants à l'éducation préscolaire 5 ans dans leurs interventions en situation de lecture interactive et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage, les rencontres d'information doivent cibler plus particulièrement chacune des composantes de la lecture interactive et permettent aux parents d'expérimenter des interventions en situation de lecture. De plus, il serait souhaitable qu'une orthopédagogue assure le suivi de ces rencontres auprès des parents en première année du primaire.

Table des matières

Sommaire.....	iii
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Liste des abréviations	ix
Remerciements.....	x
Introduction	1
Chapitre 1 Problématique.....	4
1.1 Difficultés d'apprentissage.....	5
1.2 Prévention des difficultés	10
1.3 Programmes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans	11
1.4 Activité de prévention : la lecture interactive	13
1.5 Lecture interactive et soutien aux parents	15
1.6 Question et objectifs de la recherche	17
Chapitre 2 Cadre conceptuel.....	19
2.1 Lecture interactive	20
2.2 Conscience de l'écrit	22
2.3 Conscience phonologique et principe alphabétique.....	25
2.4 Formulation d'inférence	29
2.5 Développement du vocabulaire.....	32
2.6 Prévention.....	33
2.7 Difficultés d'apprentissage.....	36
Chapitre 3 Méthodologie	38
3.1 Type de recherche.....	39
3.2 Milieu et contexte de la recherche	40
3.3 Déroulement de la rencontre d'information aux parents.....	41
3.4 Instruments de mesure	43
3.5 Participants	45
3.6 Déroulement de la collecte et de l'analyse des données.....	45
3.7 Considérations éthiques	47
Chapitre 4 Présentation des résultats.....	49
4.1 Résultat du questionnaire	50
4.1.1 Habitudes de lecture.....	51
4.1.2 Conscience de l'écrit.....	53
4.1.3 Conscience phonologique et principe alphabétique	56
4.1.4 Vocabulaire.....	59
4.1.5 Formulation d'inférences.....	63
4.2 Résultats des entrevues téléphoniques	66

4.2.1	Appréciation de la rencontre.....	66
4.2.2	Modalités de rencontre.....	68
4.2.3	Changement des habitudes de lecture	70
4.2.4	Motivation à changer les habitudes de lecture	72
Chapitre 5	Discussion des résultats.....	74
5.1	Échantillon	75
5.2	Discussion des résultats des questionnaires	76
5.2.1	Conscience de l'écrit.....	76
5.2.2	Conscience phonologique et principe alphabétique	77
5.2.2.1	Conscience phonologique.....	78
5.2.3	Vocabulaire.....	79
5.2.4	Formulation d'inférences.....	80
5.3	Retombées générales et recommandations.....	81
5.4	Limites de la recherche	84
Conclusion	85
Références	88
Appendice A	Questionnaire sur les habitudes de lecture.....	97
Appendice B	Questions de l'entrevue téléphonique	101
Appendice C	Lettre d'information.....	103
Appendice D	Formulaire de consentement.....	107

Liste des tableaux

Tableau

1 Définitions des composantes de la conscience à l'écrit	24
2 La séquence de développement de la conscience phonologique.....	28
3 Classification des types d'inférence	31
4 Énoncés sur les habitudes de lecture	51
5 Énoncés en lien avec la conscience de l'écrit.....	54
6 Énoncés en lien avec la conscience phonologique et le principe alphabétique....	58
7 Énoncés en lien avec le vocabulaire.....	61
8 Énoncés en lien avec la formulation d'inférences.....	64

Liste des figures

Figure

- 1 Proportion d'enfants à la maternelle vulnérables dans le domaine « Développement cognitif et langagier », régions administratives et ensemble du Québec, 2012.7
- 2 Proportion d'enfants dont le rendement scolaire est sous la moyenne en quatrième année du primaire selon qu'ils sont considérés ou non vulnérables à la maternelle, Québec, 2004 et 2008.9

Liste des abréviations

- ADEREQ : Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec
- ADOQ : Association des orthopédagogues du Québec
- CPE : Centre de la petite enfance
- IMDPE : Instrument de mesure du développement de la petite enfance
- MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
- MELS : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
- MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
- PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

Remerciements

Je voudrais d'abord remercier le professeur Jean-Marie Miron, mon directeur de recherche, et la professeure Renée Gagnon, ma codirectrice de recherche. Ils ont pris énormément de leur temps pour répondre à mes questions, pour faire de nombreuses relectures et pour me donner de judicieux conseils.

Un remerciement particulier aux parents qui ont participé à mon étude ainsi qu'à l'orthopédagogue et à l'orthophoniste qui m'ont accueillie dans leur école.

Merci à mes amies et à mon amoureux qui ont toujours été là pour moi dans les moments plus difficiles. Je me considère très chanceuse d'avoir des complices aussi précieux dans ma vie.

Un immense merci à toute ma famille, mes parents, France Villemure et Sylvain Frappier, et ma sœur, Médérika Frappier, pour leur soutien constant et inestimable. Ma famille a toujours cru en moi en me disant de continuer lorsque je voulais abandonner. C'est grâce à leurs encouragements que j'ai réussi à terminer cet essai.

Introduction

L'orthopédagogue a plusieurs rôles à jouer dans sa profession. L'un de ses rôles est de contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage des élèves (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012). Des efforts importants sont mis en place pour prévenir les difficultés scolaires dès l'éducation préscolaire. Par ailleurs, le travail de l'orthopédagogue consiste aussi à intervenir auprès des parents en leur fournissant un soutien éducatif quant aux objectifs scolaires (ADOQ, 2015). Selon Chauveau (2011), les parents jouent un rôle essentiel dans le parcours scolaire de leur enfant. Il est donc important que les orthopédagogues collaborent avec les parents afin de rendre plus efficaces des activités de prévention (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012).

La lecture interactive est une activité de prévention qui s'est avérée utile pour prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture et à l'écriture (Ezell & Justice, 2005; Hargrave & Sénéchal, 2000; Lefebvre, 2007). Cette activité, réalisée par un adulte auprès d'un enfant, s'intègre bien dans la vie de tous les jours à la maison. Ainsi, il semble opportun que l'orthopédagogue offre un soutien aux parents d'enfants au préscolaire 5 ans sur les interventions possibles à réaliser lors de la lecture interactive (Lefebvre, Trudeau, & Sutton, 2011).

L'essai est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique en lien avec les difficultés d'apprentissage et leur prévention. De plus, elle présente le rôle

de l'orthopédagogue dans l'accompagnement des parents ainsi que les effets positifs possibles de la lecture interactive réalisée par les parents auprès de leurs enfants. Le deuxième chapitre fait état du cadre conceptuel sur lequel s'appuie l'étude. Sont définis la lecture interactive, la conscience de l'écrit, la conscience phonologique, le principe alphabétique, le développement du vocabulaire, la formulation d'inférences, la prévention et les difficultés d'apprentissage. Le troisième chapitre rapporte les modalités méthodologiques de la recherche, tandis que le quatrième décrit les résultats obtenus aux questionnaires et aux entrevues téléphoniques. La discussion de ces résultats ainsi que les retombées, les recommandations et les limites de l'étude sont présentées dans le cinquième chapitre.

Chapitre 1
Problématique

La problématique exposée dans ce chapitre est issue de la préoccupation de soutenir les parents dans la prévention des difficultés d'apprentissage de leurs enfants en améliorant leurs habitudes de lecture interactive auprès d'eux. D'abord, nous abordons les difficultés d'apprentissage rencontrées par des enfants dès la maternelle et l'importance de leur prévention. Puis, nous traitons des programmes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans, de la lecture interactive comme activité de prévention ainsi que du rôle des parents dans cette activité. Enfin, nous précisons l'orientation de l'expérience par la formulation de la question et des objectifs de la recherche.

1.1 Difficultés d'apprentissage

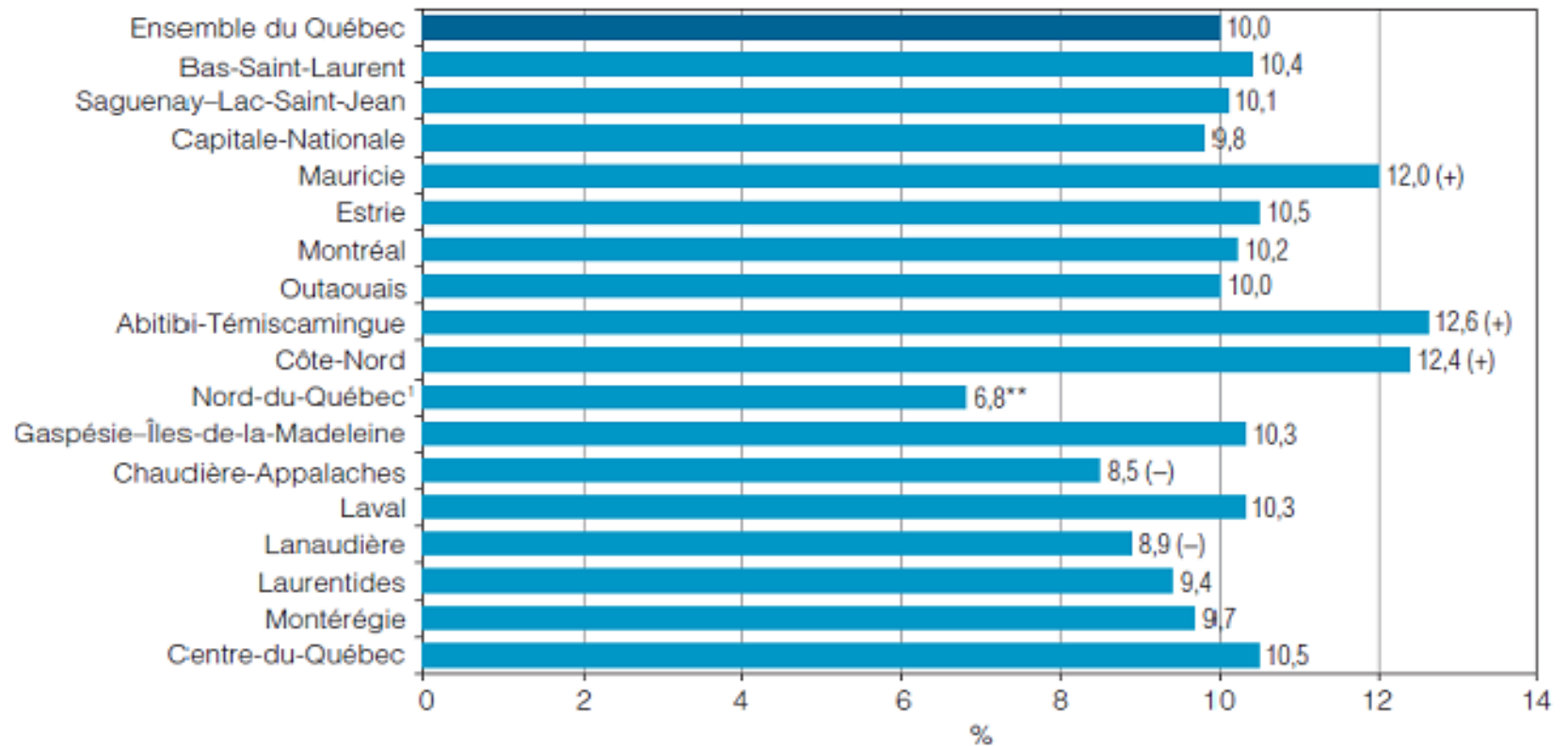
Plusieurs élèves sont en difficulté d'apprentissage au début du primaire. La plupart de ces difficultés se manifestent en lecture et en écriture et sont reliées au développement cognitif et langagier de l'enfant dès l'éducation préscolaire.

Une enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 5 ans montre que 10 % des enfants du Québec et 12 % de ceux de la Mauricie sont considérés vulnérables dans le domaine du « développement cognitif et langagier » (Simard et al., 2013). Celui-ci concerne, entre autres, les habiletés de base en lecture, les habiletés plus avancées en littératie et l'intérêt que l'enfant porte aux activités de lecture. L'enquête met aussi en évidence que le nombre d'enfants vulnérables en Mauricie est plus élevé

dans le domaine du « développement cognitif et langagier » que dans les autres domaines tels que les compétences sociales ou la maturité affective.

Par ailleurs, comme le montre la Figure 1 à la page suivante, la Mauricie se situe parmi les trois régions qui se distinguent par une proportion beaucoup plus élevée d'enfants vulnérables comparativement au reste du Québec (Abitibi-Témiscamingue : 12,6 %; Côte-Nord : 12,4 %; Mauricie : 12 %).

Les enfants dits « vulnérables » sont plus susceptibles de présenter des difficultés scolaires et d'éprouver des difficultés d'adaptation scolaire et sociale dès le début de la scolarisation. Par conséquent, il importe que des activités de prévention soient mises en œuvre auprès d'eux le plus tôt possible.



** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

(+)(-) Proportion de la région significativement supérieure (+) ou inférieure (-), au seuil de 0,05, à celle du reste du Québec.

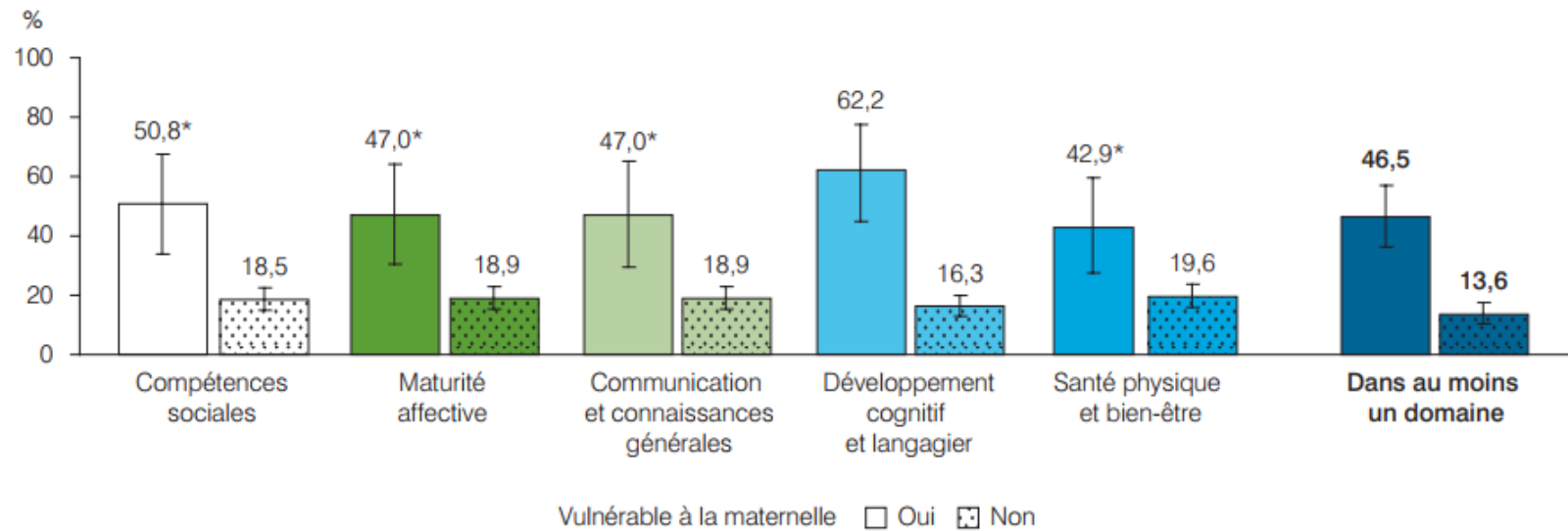
1. Les enfants des commissions scolaires Crie et Kativik sont exclus.

Source: Institut de la statistique du Québec, *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*.

Figure 1. Proportion d'enfants à la maternelle vulnérables dans le domaine « Développement cognitif et langagier », régions administratives et ensemble du Québec, 2012.

Les résultats rapportés montrent que tous les enfants ne sont pas préparés de la même façon pour faire leur entrée en première année (Lemelin & Boivin, 2007). Ceux qui le sont moins s'avèrent plus à risque d'éprouver des difficultés dans leur cheminement scolaire. En effet, Lemelin et Boivin (2007) révèlent qu'un enfant ayant une performance faible à l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMPDE) à la fin de la maternelle en aura également une faible en première année. Les auteurs ajoutent que le domaine « langage et aptitudes cognitives » contribue le plus à la prédiction du rendement scolaire en première année et au-delà des premières années du primaire. En effet, dans leur étude, Desrosiers, Tétreault et Boivin (2012) ont observé que 62 % des enfants considérés vulnérables dans le domaine du « développement cognitif et langagier » à la maternelle présentent un rendement scolaire sous la moyenne en quatrième année du primaire.

Ainsi, comme le montre la Figure 2 à la page suivante, le fait d'avoir été considérés vulnérables à l'éducation préscolaire 5 ans a une incidence sur le rendement scolaire en quatrième année dans chacun des domaines et dans au moins un des domaines évalués par l'IMDPE.



* Coefficient de variation entre 15% et 25%; interpréter avec prudence.

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. Pour chacun des domaines, un enfant est considéré comme vulnérable si son score est égal ou inférieur au 10^e percentile de la distribution de l'échantillon de l'ÉLDEQ, ajusté pour l'âge et le sexe.

3. Test du khi-deux significatif au seuil de 0,05 pour tous les domaines.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 2. Proportion d'enfants dont le rendement scolaire est sous la moyenne en quatrième année du primaire selon qu'ils sont considérés ou non vulnérables à la maternelle, Québec, 2004 et 2008.

Les résultats des études de Lemelin et Boivin (2007); Desrosiers et al. (2012) rejoignent ceux de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (1998-2010) rapportés par Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz (2011) qui montrent, eux aussi, que le degré de préparation à l'école est associé au rendement scolaire en première année et que la vulnérabilité à l'entrée à l'école et le rendement scolaire en quatrième année sont étroitement liés.

Ces résultats soutiennent l'importance de mettre en œuvre, dès l'éducation préscolaire, des activités de prévention afin d'influencer la réussite des premières années de leur parcours scolaire.

1.2 Prévention des difficultés

Afin de permettre à chaque enfant de développer les acquis nécessaires pour aborder l'apprentissage formel de la lecture-écriture au début de la scolarisation, des chercheurs tels que Snow, Burns et Griffin (1998) ont recommandé la mise en œuvre d'interventions préventives dès l'éducation préscolaire. Celles-ci visent, par exemple, à procurer des occasions de converser à propos des livres, à développer des savoirs liés à l'écrit, dont la reconnaissance et la production de lettres de l'alphabet, et à réaliser des activités portant sur le développement de la conscience phonologique (Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault, & Vanier, 2006).

Différentes études ont montré une diminution du nombre d'enfants en difficulté lorsque des activités préventives à la maternelle 5 ans et au début du primaire sont mises en œuvre (Felton & Brown, 1990; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider, & Mehta, 1998; Vellutino, Scanlon, Small, & Fanuele, 2006). Ces recherches mettent aussi en évidence que ces enfants ont évité de développer ces difficultés au cours de leur cheminement scolaire. Ainsi, comme le soutiennent Lefebvre et Giroux (2011), des activités préventives efficaces ont des effets positifs chez les jeunes enfants. Elles seraient plus utiles que la rééducation faite plus tard avec les jeunes éprouvant déjà des difficultés (Good, Simmons, & Smith, 1998; Lefebvre, 2007; Lonigan, 2006; Torgesen, 2000).

En lien avec l'importance de la prévention, l'orthopédagogue a comme rôle de « soutenir et contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage » (ADEREQ, 2015). C'est pour cette raison que ce professionnel met en place diverses activités et interventions pouvant favoriser la réussite scolaire des élèves le plus tôt possible.

1.3 Programmes d'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans

Au cours des dernières décennies, il y a eu plusieurs initiatives éducatives au Québec afin de soutenir le développement global des enfants à l'éducation préscolaire et de favoriser leur entrée réussie en première année du primaire. La plus connue est sans doute le Programme Passe-Partout, un programme gouvernemental d'intervention auprès des familles issues de milieux socioéconomiques faibles (MEQ, 2003a). Ce programme, établi à la fin des années 1970, est toujours d'actualité aujourd'hui. Il vise, entre autres, à soutenir la compétence parentale des parents des enfants de 4 ans, à « amorcer le

développement de compétences attendues par les apprentissages propres à l'enfant à l'éducation préscolaire » (MEQ, 2003a, p. 13) et à favoriser sa réussite scolaire.

Plus récemment, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis de l'avant le projet d'un Programme d'éducation préscolaire maternelle 4 ans à temps plein en milieux défavorisés. Dans ce projet, le MELS indique que :

pour favoriser le développement global des jeunes enfants, il est nécessaire d'adopter une vision partagée et de mettre en place des interventions concertées dans un contexte de prévention et d'intervention précoce sous la responsabilité de toute l'équipe-école (MELS, 2013, p. 4)

Cette orientation du programme illustre l'importance accordée à la prévention des difficultés scolaires dès la maternelle 4 ans. Par la suite, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) s'est inspiré de ce projet pour réaliser un programme pour tous les enfants à l'éducation préscolaire 4 ans « Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire 4 ans ». Celui-ci se déploie en cinq domaines de développement, dont le domaine langagier, qui comprend les axes de développement du langage oral, de la lecture et de l'écriture. Ces axes se traduisent en différentes « composantes formulées du point de vue de l'enfant » (MEES, 2017, p. 13), telles que l'enfant élargit son vocabulaire, il démontre une conscience phonologique (sensibilité phonologique), il reconnaît des conventions propres à la lecture et l'écriture, il connaît les lettres de l'alphabet (MEES, 2017).

Ainsi, à la maternelle 4 ans, l'enfant est familiarisé avec différentes composantes du langage oral et de l'écrit. Leur développement se réalise « de façon progressive et ce n'est qu'à la fin de la maternelle 5 ans que sont formulées des attentes » (MEES, 2017, p. 13) pour la compétence qui leur est associée soit : « Communiquer en utilisant les ressources de la langue » (MEQ, 2006, p. 61). Différentes connaissances sont reliées à cette compétence telles que : les gestes associés à l'émergence de l'écrit, dont l'imitation du lecteur-scripteur, la reconnaissance de quelques lettres de l'alphabet, l'acquisition les concepts et conventions propres au langage écrit comme la lettre, le mot, la phrase (MEQ, 2006). On observe que des composantes reliées au langage oral, à la lecture et l'écriture sont présentes dans les programmes de 4 ans et de 5 ans. Il est donc opportun de mettre en œuvre des activités de prévention en lien avec ces différentes composantes.

1.4 Activité de prévention : la lecture interactive

La lecture interactive est une activité de prévention qui s'est avérée efficace pour soutenir le développement de la compétence « Communiquer en utilisant les ressources de la langue » et prévenir les difficultés associées au lire-écrire. En effet, différentes recherches (Ezell & Justice, 2005; Hargrave & Sénéchal, 2000; Lefebvre, 2007; Snow et al., 1998; Whitehurst et al., 1994) montrent que les interactions réalisées lors de la lecture interactive développent de façon significative les habiletés langagières des enfants et les connaissances liées à la lecture-écriture. Ces interventions reposent sur l'interaction directe entre l'adulte et l'enfant qui échangent en cours de lecture à propos par exemple, des illustrations, des lettres, des mots ou du déroulement du récit.

Lefebvre et al. (2011) proposent une démarche qui vise à familiariser les enfants avec différentes composantes de la lecture-écriture soit : la conscience de l'écrit, la conscience phonologique, le principe alphabétique, le vocabulaire et la formulation d'inférences. Plusieurs études ont montré l'efficacité de la lecture interactive sur le développement des acquis nécessaires à l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture et la prévention des difficultés associées à l'écrit (Gest, Freeman, Domitrovich, & Welsh, 2004; Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008; Lonigan & Whitehurst, 1998; Piasta, Justice, McGinty, & Kaderavek, 2012).

Certains établissements scolaires québécois ont intégré la pratique de la lecture interactive dans les classes de maternelle. Quelques commissions scolaires offrent même la formation aux enseignants et aux orthopédagogues sur la démarche proposée par Lefebvre et al. (2011). Pour ce faire, un orthopédagogue se rend dans la classe pour lire aux enfants tout en intervenant pour les familiariser avec les composantes mentionnées précédemment. Il s'y rend plusieurs fois durant l'année afin que l'enseignant intègre progressivement la démarche dans son approche éducative. Lors de l'implantation, l'orthopédagogue s'assure d'assister, d'aider et de conseiller l'enseignant afin qu'il puisse améliorer ses interventions auprès des enfants en cours de lecture.

1.5 Lecture interactive et soutien aux parents

Durant l'année scolaire, on observe souvent dans les écoles québécoises que l'orthopédagogue intervient auprès d'un élève ou d'un sous-groupe d'élèves. Il œuvre en étroite collaboration avec les enseignants et les professionnels de l'école. Par ailleurs, son rôle consiste également à intervenir auprès des parents en leur proposant un encadrement et un soutien éducatif quant aux objectifs scolaires (ADOQ, 2015). Quoique cela fasse partie de son rôle, il semble qu'il soit moins fréquent de voir ce spécialiste intervenir auprès des parents, si nous excluons les rencontres visant à établir un plan d'intervention pour un enfant¹.

À la commission scolaire de l'Énergie, des orthopédagogues offrent des rencontres de soutien aux parents des enfants du préscolaire. Selon Knowland et Formby (2015, p. 12), la lecture interactive s'intègre bien dans la routine à la maison et 72 % des parents disent « aimer beaucoup faire la lecture » à leur enfant. Ainsi, il a semblé opportun à ces orthopédagogues de proposer aux parents des moyens d'intervenir auprès de leurs enfants dans ce contexte. De plus, ces professionnels doivent « mettre en œuvre des interventions permettant à l'apprenant de faire des liens entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et les autres contextes » (ADEREQ, 2015). De cette façon, l'orthopédagogue s'assure d'une continuité entre l'école et la maison pour que les élèves

¹ Le plan d'intervention est « une démarche par laquelle le parent et l'école identifient les besoins de l'enfant ou les limitations qu'il rencontre et qui l'empêchent d'atteindre certains objectifs. De plus, les besoins spécifiques de l'élève sont nommés, les services et l'intervention appropriée auprès de l'enfant sont planifiés et organisés » (Fédération des comités de parents du Québec, 2011).

puissent réinvestir ce qu'ils ont vu à l'école dans un autre contexte qui se fait à la maison avec leurs parents.

Des études ont montré les effets positifs de la lecture interactive réalisée par les parents auprès de leurs enfants. Snow et al. (1998) ont observé que les parents qui interagissent régulièrement à propos de la lecture avec leurs enfants ont une influence importante sur la qualité et la quantité des expériences vécues en lien avec la lecture et l'écriture. La qualité et la quantité des stimulations fournies par les parents sont des éléments cruciaux pour l'apprentissage de l'écrit (Lefebvre & Giroux, 2011).

Ezell et Justice (2005) précisent qu'en plus d'avoir des effets bénéfiques sur la lecture et l'écriture, l'expérience de la lecture interactive offre des opportunités réelles pour développer une relation positive entre le parent et l'enfant. Pour leur part, Lancy et Bergin (1992) ont remarqué que les enfants ayant une attitude plus positive envers la lecture sont ceux dont les parents ont, eux aussi, une attitude positive au regard de la lecture. En effet, comme ces parents considèrent cette activité agréable, ils interagissent avec leurs enfants en leur posant des questions et utilisent l'humour tout au long de la lecture. Les auteures ajoutent que les enfants qui apprennent de leurs parents que la lecture est une source de plaisir seraient plus motivés et fourniraient plus d'efforts pour apprendre à lire, malgré les difficultés éprouvées pendant les premières années en classe. En somme, il apparaît que la participation des parents à la lecture interactive est très positive pour les enfants.

Whitehurst et al. (1994) affirment que, lorsqu'un soutien est apporté aux parents sur la façon d'être plus réceptifs et d'échanger avec leurs enfants lors de la lecture interactive, ils se sentent plus confiants pour leur lire des histoires et, ainsi, plus compétents. Toutefois, puisqu'il y a peu de recherches faites en ce sens au Québec, il est difficile de savoir dans quelle mesure un tel soutien a des effets sur les habitudes de lecture des parents.

1.6 Question et objectifs de la recherche

Nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage fréquentent l'école primaire. Comme il est plus complexe de contrer les difficultés une fois qu'elles sont apparues, des efforts importants sont déployés pour les prévenir dès l'éducation préscolaire.

Selon Chauveau (2011), les parents jouent un rôle très important dans la prévention des difficultés et le cheminement scolaire de leur enfant. Ainsi, il importe que les orthopédagogues collaborent avec eux afin de rendre plus efficaces les activités de prévention réalisées à la maison (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2012).

Les recherches montrent les effets bénéfiques de la lecture interactive sur la prévention des difficultés scolaires des enfants lorsqu'elle est réalisée par leurs parents. Elles montrent aussi qu'un soutien apporté aux parents sur la conduite de cette activité les rend plus confiants pour la réaliser. Ainsi, il importe de vérifier si une rencontre d'information aux parents offerte par une orthopédagogue à propos des composantes de

la lecture interactive (Lefebvre et al., 2011) pourrait les aider à améliorer leurs habitudes de lecture auprès de leurs enfants. Ainsi, la présente recherche s'est donnée pour but de répondre à la question suivante :

- Quels sont les effets d'une rencontre présentant la lecture interactive offerte par une orthopédagogue aux parents d'un enfant au préscolaire 5 ans sur leurs habitudes de lecture, particulièrement du point de vue : de la conscience de l'écrit, de la conscience phonologique, du principe alphabétique, du vocabulaire et de la formulation d'inférences?

L'étude s'articule autour des deux objectifs suivants :

- Objectif 1 : Vérifier si le fait d'assister à une rencontre d'information sur la lecture interactive donnée par une orthopédagogue incite les parents ayant un enfant d'âge préscolaire 5 ans à améliorer leurs habitudes de lecture à la maison.
- Objectif 2 : Observer sur quelle(s) composante(s) de la lecture interactive portent les changements et, s'il y a lieu, expliquer pour quelles raisons les parents n'ont pas changé leurs habitudes de lecture.

Chapitre 2
Cadre conceptuel

Dans cette partie, nous présentons les définitions généralement admises de la lecture interactive et celles des composantes qui lui sont associées, soit : la conscience de l'écrit, la conscience phonologique, le principe alphabétique ainsi que les habiletés langagières reliées à la communication écrite telles que la formulation d'inférences et le développement du vocabulaire (Lefebvre et al., 2011). De plus, nous traitons de la prévention et des difficultés d'apprentissage.

2.1 Lecture interactive

Wiseman (2011) définit la pratique de la lecture interactive comme une activité où l'adulte lit à haute voix un livre aux enfants et les guide dans l'élaboration de leur compréhension en leur posant des questions qui favorisent la discussion. Le but n'est pas que l'adulte transmette sa compréhension aux enfants, mais que grâce aux échanges, ceux-ci l'élaborent ensemble tout au long de la lecture. Cette définition rejoint celle de Giasson (2011) qui précise que les questions ou les commentaires de l'adulte lors de la lecture interactive visent à inciter les enfants à réfléchir à certains aspects du livre afin d'influencer leur compréhension. L'auteure ajoute que ces interactions favorisent également leur acquisition du vocabulaire et celle des connaissances reliées à la lecture.

Ezell et Justice (2005) abordent la lecture interactive¹ avec la même vision que celle de Giasson (2011) et Wiseman (2011). Ces auteures privilégient, elles aussi, l'interaction entre un adulte et un enfant ou un groupe d'enfants lors de la lecture. Outre l'importance de l'engagement actif de l'adulte, les auteures soulignent celui de l'enfant pour comprendre le sens des mots et établir des liens entre les mots et les illustrations. Comme Ezell et Justice le précisent : « The terms book sharing or shared reading are used to emphasize the active involvement and engagement of both the child and the adult in a shared interaction focusing on a book's words, pictures and story » (Ezell & Justice, 2005, p. 2). Ainsi, le but de la lecture interactive n'est pas d'enseigner le « comment lire » à l'enfant. Elle lui permet plutôt de se familiariser avec des nouveaux mots, d'acquérir des connaissances sur l'utilisation d'un livre, la prononciation des mots et le son des lettres, d'établir des liens entre les phrases et les illustrations et, dans le cas des récits, d'explorer la structure narrative d'une histoire (Ezell & Justice, 2005). Lefebvre et al. (2011) soutiennent, quant à eux, que la lecture interactive offre la possibilité à un adulte de partager une interaction positive et significative avec des enfants en lien avec différents aspects de la lecture et l'écriture dans un contexte naturel. Cette activité favorise le développement de composantes liées à l'écrit, telles que la conscience de l'écrit, la conscience phonologique, le principe alphabétique et les habiletés langagières reliées à la communication écrite, incluant les inférences et le vocabulaire. Au cours de la lecture, des

¹ Le terme « lecture interactive » a été retenu pour signifier « book sharing » employé par Ezell et Justice (2005) et « lecture partagée » utilisé par Lefebvre (2007).

questions concernant ces composantes sont posées aux enfants afin de les aider à tirer profit du livre (Lefebvre et al., 2011).

Pour les besoins de notre recherche, nous retenons la proposition de Lefebvre et al. (2011). Les enseignants à l'éducation préscolaire dans les écoles de la commission scolaire de l'Énergie, où s'est déroulée notre recherche, pratiquent la lecture interactive selon la perspective de ces auteurs. Nous avons également retenu les composantes liées à l'écrit proposées par Lefebvre (2007) pour élaborer notre instrument de mesure – un questionnaire¹ – afin de nous assurer de maintenir une continuité entre les pratiques des enseignants en classe et celles des parents à la maison. Afin d'établir des liens entre ces composantes et notre questionnaire, nous les présentons dans la suite du texte.

2.2 Conscience de l'écrit

Les enfants développent une certaine conscience de l'écrit lorsqu'ils ont la possibilité d'être accompagnés par des adultes qui mettent en valeur les activités de lecture et d'écriture, comme leur raconter des histoires, pointer des mots et des lettres, les encourager à écrire des lettres ou des mots ou leur fournir du papier pour qu'ils gribouillent (Goodman, 1982, 1983, cités dans Thériault, 2008). La conscience de l'écrit concerne les habiletés que les enfants développent, sans enseignement formel, avant de commencer à lire et à écrire de façon conventionnelle (Thériault, 2008). Ils s'approprient de manière plus ou moins précise les concepts liés à la lecture et à l'écriture. Pour ce faire, ils doivent

¹ L'instrument de mesure, le questionnaire, est présenté au chapitre 3 portant sur la méthodologie.

bénéficier d'un environnement où l'écrit est présent et être soutenus par des modèles de lecteurs-scripteurs comme leurs parents ou la fratrie.

Selon Thériault (2010), la conscience de l'écrit comprend sept composantes : la découverte de l'aspect formel à l'écrit, la familiarisation avec les caractéristiques du langage écrit, l'établissement de liens entre le langage oral et écrit, la maîtrise de l'orientation de l'écrit, la connaissance des concepts de lettre, de mot et de phrase, la sensibilisation à l'aspect sonore de la langue et la découverte du processus d'écriture.

Le Tableau 1 suivant présente les définitions associées à chacune des composantes de la conscience de l'écrit (Thériault, 2010).

Tableau 1

Définitions des composantes de la conscience à l'écrit

Composantes	Définitions
Découvre des fonctions de l'écrit	À travers diverses activités, l'enfant constate que l'écrit est un outil de communication et qu'il véhicule un message.
Familiarisation avec les caractéristiques du langage	L'enfant assimile les caractéristiques du langage écrit et reproduit les comportements du lecteur lorsqu'il prend un livre et fait semblant de lire.
Relations entre l'oral et l'écrit	L'enfant saisit graduellement que le langage oral peut être traduit par le langage écrit et vice versa. Il perçoit que les mots sont écrits dans le même ordre qu'ils sont entendus et qu'ils sont tous écrits.
Concepts reliés à l'écrit	L'enfant découvre les concepts de lettre, de mot et de phrase. Cette connaissance constitue un atout considérable au moment de commencer l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture.
Maîtrise de l'orientation de l'écrit	L'enfant apprend que la lecture et l'écriture s'effectuent de gauche à droite et de haut en bas.
Sensibilisation à l'aspect sonore de la langue	L'enfant manipule consciemment les phonèmes.
Découvre du processus d'écriture	L'enfant s'approprie le système d'écriture en émettant différentes hypothèses.

Source : Thériault, 2010, p. 376.

Le développement de la conscience à l'écrit est important dans l'apprentissage de la lecture, puisque l'enfant qui a déjà été en relation avec l'écrit sera davantage intéressé, curieux et stimulé pour apprendre (Giasson & Thériault, 1983). Il aura aussi acquis des

connaissances liées à l'écrit, ce qui facilite l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture et favorise une entrée réussie en littératie (Garton & Pratt, 2004).

Les parents jouent un rôle essentiel dans le développement de la conscience de l'écrit de l'enfant afin qu'il puisse se familiariser avec la lecture et l'écriture avant son entrée à l'école (Tracey, 2000). Toutefois, Thériault (2010) rapporte que certaines recherches (Smith & Dixon, 1995; Snow et al., 1998; Tracey, 2000) montrent que les enfants de 5 ans issus d'un milieu défavorisé sont souvent moins stimulés par leurs parents et que les activités de lecture et d'écriture sont peu pratiquées. À leur entrée à l'éducation préscolaire, ces enfants sont susceptibles d'avoir acquis moins de connaissances concernant l'écrit que ceux d'un milieu favorisé. Par conséquent, « les possibilités qu'ils aient des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture sont plus importantes dès la première année. » (Thériault, 2010, p. 372).

2.3 Conscience phonologique et principe alphabétique

La conscience phonologique concerne la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe et le phonème (Stanké, Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 2000). Gombert (1992) distingue deux niveaux de conscience phonologique : le niveau primaire et le niveau secondaire et il précise les types d'habiletés qui leur sont associées, c'est-à-dire les habiletés épiphonologiques (niveau primaire) et métaphonologiques (niveau secondaire).

Au niveau primaire, l'enfant effectue des manipulations phonologiques intuitives, il joue avec les mots, mais sans en être conscient. La plupart des activités épiphonologiques relèvent du niveau primaire. Elles concernent les premières activités linguistiques qu'effectue l'enfant avec les mots sans tenir compte de leur signification (Gombert, 1992).

Selon Gombert (1990), c'est vers l'âge de 3 ans que l'enfant expérimente les caractéristiques morphophonologiques du langage dans les jeux vocaux. Lors de ces activités, l'enfant peut produire des rimes. De plus, il est capable de distinguer un son appartenant au langage d'un autre son. Toutefois, comme le précise Gombert (1990), « ces conduites précoces ne semblent exiger de l'enfant ni une attitude réflexive sur la composante phonologique du langage ni sur la conscience de manipuler des éléments constitutifs de segments significatifs de la chaîne parlée » (Gombert, 1990 p. 56). Entre 3 et 5 ans, l'enfant commence à segmenter des mots comme supprimer la syllabe finale d'un mot. Par contre, encore une fois, il n'est pas conscient du processus de segmentation. Il ne s'agit pas d'une manipulation réfléchie (Gombert, 1990).

Au niveau secondaire, l'enfant manipule intentionnellement les unités phonologiques (Gombert & Colé, 2000). Il est capable d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques, telles que les syllabes, les phonèmes et les unités intrasyllabiques. Par exemple, on peut lui demander d'identifier le premier ou le dernier son dans un mot qu'il entend (le phonème initial et final), les sons qu'il entend dans un mot (segmentation), le nombre de sons qu'il entend dans un mot (comptage de phonèmes), de comparer deux

mots et dire quel son il entend dans le premier, mais pas dans le deuxième (identification du phonème manquant). L'habileté qui sert à effectuer ces activités dites métaphonologiques est essentielle pour apprendre à lire. Elle est réalisée de façon réfléchie par l'enfant qui est conscient des manipulations qu'il fait.

Le Tableau 2 présente les types de traitements et les tâches associées aux deux niveaux de développement de la conscience phonologique.

Dans le cadre de la présente étude, notre attention est centrée sur le niveau primaire, puisque des énoncés de notre questionnaire portent sur les interventions possibles des parents lors de la lecture interactive au regard de la reconnaissance de la rime et la reproduction d'un son dans un mot par les enfants.

Le principe alphabétique s'appuie sur les correspondances entre l'oral et l'écrit. C'est une représentation des phonèmes (les sons) illustrés par des signes graphiques (les lettres) (Bara, Gentaz, & Colé, 2008). Il est le procédé que l'enfant doit comprendre afin de « s'approprier les associations graphèmes-phonèmes liant l'oral et l'écrit et de recourir à un traitement phonologique des mots qu'il lit » (Gombert & Colé, 2000, p. 133). Comprendre le principe alphabétique, c'est comprendre que le mot est constitué de lettres et que chaque lettre représente un son différent (Giasson, 2011).

Tableau 2

La séquence de développement de la conscience phonologique

Niveau de conscience	Traitement	Type de tâche	Exemple
Conscience phonologique primaire	» épi » ↓	Syllabe ↓	Scander les syllabes d'un mot.
		Rime ↓	Dire si deux mots riment.
	« méta » ↓	Phonème ↓	Reconnaître que deux mots commencent par le même son.
		Syllabe ↓	Enlever la première syllabe d'un mot.
Conscience phonologique secondaire	« méta »	Rime ↓	Produire des rimes.
		Phonème	Enlever un phonème d'un mot.

Source : Adaptée de Giasson (2011) par Faucher (2015, p. 29).

Ainsi, il est essentiel que l'enfant comprenne le principe alphabétique pour apprendre à lire et à écrire. Avec le soutien de l'enseignant, il peut découvrir ce principe à la maternelle, mais il l'utilise plus consciemment en première année (Giasson, 2011).

Dans notre questionnaire, il est demandé aux parents s'ils font le son de la lettre qu'ils pointent dans un livre lors de la lecture interactive. Il s'agit d'une intervention possible pour familiariser les enfants avec le principe alphabétique.

2.4 Formulation d'inférence

Une inférence est formulée lorsqu'une personne est capable de faire un lien entre deux éléments pour créer une nouvelle information. Cette capacité apparaît très tôt chez les enfants et elle augmente avec l'âge (Giasson, 2011). Les enfants utilisent leurs expériences antérieures pour formuler des inférences afin de comprendre certaines informations qui ne sont pas explicitement dites.

En situation de lecture, pour parler d'inférence, il faut que le lecteur « dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est écrit » (Giasson, 2003, p. 267). L'inférence permet au lecteur : 1) d'avoir une bonne compréhension du texte en faisant des liens entre les différentes parties; 2) d'utiliser ses connaissances pour comprendre ce qui n'est pas écrit textuellement (Campion & Rossi, 2008; Giasson, 2011).

Différentes recherches ont montré l'importance d'inclure, dès le préscolaire, des interventions visant à favoriser la production d'inférences par les enfants lors de la lecture interactive (Kendeou, Bohn-Gettler, White, & van den Broek, 2008; Kispal, 2008; Lafontaine, 2003; Makdissi, 2010).

Dupin de Saint-André (2011) a classifié les différents types d'inférences en lien avec la lecture interactive. Certaines sont indispensables à la compréhension – les inférences nécessaires – et d'autres dépendent du contexte – les inférences optionnelles. Ces dernières incluent les inférences de lieu, d'agent, de temps, d'instrument, d'objet, de

sentiment-attitude, de catégorie et d'action. Les inférences sont importantes pour assurer la cohérence du texte et la compréhension du lecteur (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994). Le Tableau 3 présente les types d'inférence avec des exemples tirés d'un extrait de texte de Dupin de Saint-André (2011).

« Émilie, telle une sprinteuse, se dirige vers son école. Elle est pressée, car elle a raté l'autobus scolaire. Lorsqu'elle met enfin les pieds dans la cour d'école, ses amis sont encore en train de jouer ».

Tableau 3

Classification des types d'inférence

	Type d'inférences	Définition	Exemples
Inférences nécessaires	Anaphoriques	Lien entre un mot de substitution et son référent (Bianco & Coda, 2002; Fayol, 1996; Graesser et al., 1994; van den Broek, 1994; van den Broek et al., 2005).	Comprendre que le pronom « elle » renvoie à Émilie.
	Causales	Lien de causalité entre plusieurs événements (Bianco & Coda, 2002; Fayol, 1996; Graesser et al., 1994; Johnson & Johnson, 1986; Richards & Anderson, 2003; van den Broek, 1994; van den Broek et al., 2005).	Comprendre le lien de causalité entre les deux premières phrases, c'est-à-dire qu'Émilie court, car elle est pressée.
	Lexicales	Comprendre un mot peu familier (Makdissi, Boisclair, & Sanchez, 2006)	Comprendre le sens du mot <i>sprinteuse</i> qui est probablement peu familier pour de jeunes enfants
Inférences optionnelles	Prédictives	Anticipations plausibles de la suite du texte (Bianco & Coda, 2002; van den Broek, 1994)	Après la lecture des deux premières phrases, émettre des hypothèses sur ce qui va arriver à Émilie.

Source : Adaptée de Bianco et Coda (2002) par Dupin de Saint-André (2011, p. 66).

Nous nous sommes inspirée de la classification de Dupin de Saint-André (2011) pour construire notre questionnaire destiné aux parents. Nous y avons inclus des questions portant sur les inférences de type anaphorique, causal, lexical et prédictif.

2.5 Développement du vocabulaire

La lecture contribue au développement du vocabulaire (Giasson, 1994). Pour les élèves plus jeunes, ne sachant pas lire, le vocabulaire se développe avec le langage oral pour apprendre de nouveaux mots et leur signification (Anderson & Nagy, 1992; Becker, 1977, cités dans Japel, Vuattoux, Dion, & Simmons, 2009).

Le vocabulaire s'enseigne de deux façons, soit implicitement et explicitement. De façon implicite, l'enfant est exposé aux différents mots dans un environnement naturel, sans qu'ils lui soient enseignés. Quant à la façon explicite, elle correspond à un enseignement précis des mots (Cunningham & Stanovich, 1998). Certains enfants ayant des habiletés langagières moins développées ont davantage besoin d'un enseignement explicite.

La lecture interactive combine l'enseignement implicite et explicite. D'une part, l'enfant est exposé à un contexte naturel où il entend différents mots et, d'autre part, l'adulte prend le temps de cibler des mots précis pour en expliquer la signification à l'enfant (Godin, Godard, Chapleau, & Gagné 2015; Steele & Mills, 2011). Donc, ce type de lecture pourrait permettre aux enfants d'améliorer leur vocabulaire.

Plusieurs auteurs (Biemiller & Slonim, 2001; Elley, 1989; Sénéchal, 1997; Wasik & Bond, 2001) indiquent qu'il est important que l'adulte donne des informations explicites aux enfants concernant les nouveaux mots rencontrés durant une lecture. Par exemple, il peut en donner une définition ou un synonyme, mimer le nouveau mot, montrer un objet ou une image qui le représente ou l'utiliser dans d'autres contextes. Par ailleurs, il semble que les enfants apprennent plus facilement de nouveaux mots lorsqu'ils y sont exposés plusieurs fois. Ainsi, il peut être opportun de faire la lecture interactive avec le même livre plus d'une fois.

En somme, la lecture interactive à l'éducation préscolaire s'avère une activité utile pour développer le vocabulaire et favoriser la compréhension de la lecture (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Cunningham & Stanovich, 1998; Hargrave & Sénéchal, 2000; Sénéchal & Cornell, 1993). Le fait de connaître plusieurs mots et leur signification aide l'enfant à se concentrer sur la compréhension de ce qui lui est lu (Hirsch, 2003).

De ce fait, nous avons inclus dans notre questionnaire des énoncés concernant les interventions des parents lorsqu'ils rencontrent des mots nouveaux ou des mots plus difficiles pour les enfants en situation de lecture interactive.

2.6 Prévention

L'apprentissage de l'écrit est essentiel dans le développement d'une personne. Comme le mentionnent Lefebvre et Giroux (2011), la majorité des enfants réalisent cet

apprentissage adéquatement, mais certains d'entre eux éprouvent de la difficulté durant leur parcours scolaire. C'est pourquoi il importe de faire de la prévention en lecture et en écriture pour favoriser la réussite de tous.

Différents auteurs ont défini le terme de la prévention. Selon Lefebvre et Giroux (2011), la prévention est un ensemble de mesures prises pour éviter une situation indésirable. Dans les années 1960, Caplan (1964) a proposé un modèle de prévention mis de l'avant dans le domaine de la santé mentale, mais pouvant être appliqué dans celui de l'éducation (cité dans Lefebvre & Giroux, 2011). Le modèle comprend trois niveaux : primaire, secondaire et tertiaire. La prévention primaire concerne les moyens utilisés pour empêcher l'apparition d'un trouble ou d'une maladie. Les moyens sont mis en œuvre avant que le problème apparaisse, tandis que la prévention secondaire permet de détecter le problème et d'instaurer des mesures pour le diminuer. La prévention tertiaire est implantée quand le problème est déjà installé et les mesures de prévention ont pour but de réduire les conséquences du problème.

Les trois niveaux de prévention de Caplan (1964) sont repris dans le document « Les difficultés d'apprentissage à l'école - Cadre de référence pour guider l'intervention produit par le ministère de l'Éducation du Québec » (cité dans MEQ, 2003b), pour venir en aide aux élèves en difficulté d'apprentissage. Dans ce document, on stipule que la prévention primaire concerne tous les élèves. Elle vise à réduire la probabilité d'apparition des difficultés et à mettre en place des conditions d'enseignement et d'apprentissage qui

facilitent la réussite scolaire de tous les élèves avant que des difficultés apparaissent¹. La prévention secondaire est mise en place avant que les difficultés soient installées. L'intervention cible les élèves en situation de vulnérabilité, qu'elle soit liée à l'environnement social, scolaire ou familial². Quant à la prévention tertiaire, elle consiste en une intervention visant à empêcher l'évolution de la difficulté ou à en réduire le plus possible les effets. Cette prévention est implantée après que les difficultés aient été découvertes. Les stratégies utilisées visent la correction des difficultés³.

Dans le cadre de la recherche, nous avons retenu la définition de la prévention primaire proposée par le ministère de l'Éducation (2003b). Elle concerne tous les élèves et vise à réduire la probabilité d'apparition des difficultés. En effet, l'orthopédagogue de l'école participante a mis en place des conditions d'apprentissage qui favorisent la réussite scolaire. Elle soutient les enseignants qui pratiquent la lecture interactive dans leurs classes et elle informe les parents de l'importance de la réaliser aussi à la maison pour diminuer le risque de difficultés d'apprentissage de leur enfant.

¹ Exemple : « Une organisation scolaire qui favorise le développement optimal de tous les élèves est du domaine de la prévention primaire ». (MEQ, 2003b, p. 9).

² Exemple : « Offrir aux élèves venant de milieux socioéconomiques pauvres un environnement préscolaire stimulant, où un fort accent est mis sur la littératie, est un exemple de prévention secondaire. » (MEQ, 2003b, p. 9-10).

³ Exemple : « Enseigner des stratégies de reconnaissance de mots à un élève ayant des troubles spécifiques en lecture est du domaine de la prévention tertiaire. » (MEQ, 2003b, p. 10).

2.7 Difficultés d'apprentissage

Comme mentionnées dans la problématique, les activités de prévention permettent de réduire le nombre d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Selon Goupil (2007), il est difficile de fournir une définition claire et précise de l'expression « difficultés d'apprentissage » et d'en identifier leurs causes exactes.

Il existe différentes définitions proposées par des auteurs, des chercheurs et des commissions scolaires. Pour cette étude, nous avons privilégié celle présentée dans le document « Les difficultés d'apprentissage à l'école - Cadre de référence pour guider l'intervention » produit par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003b).

Le terme « difficultés d'apprentissage » évoque les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages selon les attentes du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2003b). Elles concernent le plus souvent les compétences à lire, à communiquer oralement ou par écrit et celles associées à la mathématique. Elles sont généralement liées au fait que l'enfant n'utilise pas de stratégies cognitives et métacognitives. Elles entraînent parfois un manque de motivation et une faible estime de soi. Ces difficultés peuvent provenir de causes biologiques et environnementales. Ainsi, les difficultés d'apprentissage peuvent être considérées comme « la résultante des interactions entre les caractéristiques de l'élève, celles de sa famille, de son école et du milieu dans lequel il vit » (MEQ, 2003b, p. 3).

En 2007, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2007,

p. 24) précise la définition d'un élève en difficulté d'apprentissage :

au primaire, celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise.

Chapitre 3
Méthodologie

Dans ce chapitre, nous précisons d'abord le type de recherche privilégiée. Puis, nous décrivons le milieu et le contexte où s'est déroulée la recherche, ainsi que les modalités de l'expérience, telles que la description de la rencontre d'information aux parents, les instruments de mesure, les participants, le déroulement de la collecte et de l'analyse de données ainsi que les considérations éthiques.

3.1 Type de recherche

Pour répondre à notre question de recherche « Quels sont les effets d'une rencontre présentant la lecture interactive offerte par une orthopédagogue aux parents d'un enfant au préscolaire 5 ans sur leurs habitudes de lecture, particulièrement du point de vue : de la conscience de l'écrit, de la conscience phonologique et du principe alphabétique, du vocabulaire et de la formulation d'inférences? », nous avons opté pour une recherche exploratoire descriptive de type mixte. Une recherche mixte permet d'approfondir l'analyse de données en combinant deux types d'instruments.

D'abord, nous avons utilisé un questionnaire quantitatif soumis aux participants avant la rencontre d'information aux parents (prétest) et trois mois après la rencontre (post-test). Ce questionnaire, gradué à l'aide de l'échelle de Likert, permet de déterminer la fréquence des différentes habitudes de lecture des participants et d'en décrire les changements s'il y a lieu. Puis, nous avons réalisé une entrevue téléphonique afin de recueillir des réponses

plus spontanées et plus précises de la part des participants et d'établir des liens avec les questionnaires remplis.

3.2 Milieu et contexte de la recherche

Pour la recherche, nous avons ciblé un établissement scolaire préscolaire de la commission scolaire de l'Énergie dont l'indice de défavorisation est de 6/10¹, ce qui constitue un indice de défavorisation assez élevé. Il compte 84 élèves à l'éducation préscolaire 5 ans.

Dans son plan stratégique, cette école a adopté le deuxième enjeu du plan stratégique 2013-2018 de la commission scolaire, c'est-à-dire : « La mobilisation de l'ensemble du personnel et de la communauté éducative pour répondre aux différents besoins des élèves et pour favoriser leur réussite » (Commission scolaire de l'Énergie, 2013). Cet enjeu inclut différents défis, dont celui de l'accompagnement des parents par les membres de l'équipe-école.

¹ Les données relatives à la défavorisation en milieu scolaire sont calculées à l'aide de deux variables : l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE).

Le SFR correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Le seuil de faible revenu se définit comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.).

L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice).

(source : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>)

Afin de relever ce défi, l'orthopédagogue et l'orthophoniste de l'école ont proposé une rencontre d'information pour les parents sur la démarche de la lecture interactive mise de l'avant par Lefebvre et al. (2011). Cette rencontre visait d'une part, à les informer sur certaines difficultés en lecture et en écriture que pouvait rencontrer leur enfant et d'autre part, à traiter de la prévention et de son utilité. Les informations ont aussi permis aux parents de se familiariser avec des moyens d'intervenir à propos des composantes de la lecture interactive soit : la conscience de l'écrit, la conscience phonologique, le principe alphabétique, le vocabulaire et de la formulation d'inférences.

De plus, les animatrices ont remis du matériel pédagogique aux parents pour faire de la prévention en lecture et en écriture à la maison. Ces outils étaient en lien avec des activités faites en classe pour assurer une continuité entre l'école et la maison. Il s'agissait d'activités à réaliser auprès de leur enfant sur le développement de la conscience phonologique et du vocabulaire, deux composantes de la lecture interactive privilégiées dans la démarche de Lefebvre et al. (2011). C'est dans ce contexte que nous avons recueilli les données de notre recherche.

3.3 Déroulement de la rencontre d'information aux parents

La rencontre d'information aux parents s'est déroulée en trois temps dans le gymnase de l'école participante. Dans un premier temps, une mise en contexte a été présentée par l'orthopédagogue et l'orthophoniste. Pour ce faire, elles ont lu des questions à haute voix portant sur la lecture interactive et elles ont invité les parents à répondre dans leur tête.

Par exemple, une des questions posées a été : « Lorsque vous lisez un livre à un enfant, est-il important qu'il reste silencieux et qu'il ne bouge pas afin de bien retenir l'histoire? » Après avoir posé plusieurs questions, les animatrices ont revu chacune d'entre elles, ce qui leur a permis de présenter brièvement la lecture interactive. Puis, elles ont parlé de l'importance de la lecture en donnant des exemples de ses bienfaits. Elles ont appuyé leurs propos sur des résultats de recherche (Catts & Kamhi, 1999; Snow et al., 1998).

Dans un deuxième temps, les animatrices ont abordé le thème de la prévention des difficultés. D'abord, l'orthopédagogue a illustré, à l'aide d'un tableau, la répartition des nombres et les caractéristiques des enfants sans difficulté, à risque de présenter des difficultés, en difficulté et ayant un trouble d'apprentissage. Par la suite, elle a abordé l'importance de la prévention dès le jeune âge.

Dans un troisième temps, les animatrices ont expliqué plus précisément la lecture interactive. Elles ont présenté, à l'aide d'exemples, les composantes qui peuvent être développées par cette pratique et des interventions à réaliser auprès des enfants. Elles ont traité de la conscience phonologique, du principe alphabétique, de la conscience de l'écrit, du vocabulaire littéraire et des inférences (Lefebvre et al., 2011). Après les explications, elles ont présenté la vidéo d'une enseignante qui fait la lecture à ses élèves et ont attiré l'attention des participants sur ses interventions.

À la fin de la rencontre, les animatrices ont clarifié les informations des documents remis aux parents. Celles-ci rappelaient l'intérêt et l'importance de la lecture interactive en incluant des interventions en lien avec les composantes. Elles proposaient aussi des moyens pouvant contribuer à la prévention des difficultés en lecture-écriture à la maison. Les parents ont pu poser des questions en grand groupe ou individuellement aux animatrices.

3.4 Instruments de mesure

Les instruments de mesure retenus pour la recherche sont le questionnaire et l'entrevue téléphonique. Le même questionnaire a été soumis aux participants avant la rencontre d'information (prétest) et trois mois après la rencontre (post-test), ce qui a permis d'échelonner les résultats dans le temps et de les comparer.

Le questionnaire a été élaboré par la chercheuse. Il a été construit à partir des connaissances scientifiques présentées dans le cadre conceptuel selon les différentes composantes proposées par Lefebvre et al. (2011). Il a ensuite été soumis à un professeur du comité de la présente recherche qui en a validé le contenu. Le questionnaire compte 24 énoncés qui concernent les habitudes de lecture interactive des parents et ses différentes composantes présentées dans le cadre théorique. Plus précisément, il comporte quatre questions générales sur les habitudes de lecture, cinq questions sur la conscience de l'écrit, quatre questions sur la conscience phonologique et le principe alphabétique, cinq questions sur le vocabulaire et six questions sur la formulation d'inférences. Il a été

bâti selon l'échelle de Likert en proposant quatre choix de réponses (« *Jamais, Parfois, Très souvent et Toujours* »). Nous avons décidé d'utiliser quatre choix pour éviter que les parents cochent la case du centre. Nous nous sommes inspirée des énoncés du questionnaire « Mieux connaître votre enfant ¹ » de Cap sur la prévention et du « Questionnaire sur les pratiques familiales de littératie » ² pour élaborer notre questionnaire. À la fin de ce questionnaire, les parents pouvaient indiquer s'ils souhaitaient participer à une entrevue téléphonique (voir Appendice A).

L'entrevue téléphonique a permis d'enrichir les réponses données dans le questionnaire. Celle-ci a duré entre 10 et 20 minutes, selon les participants. Nous avons posé des questions ciblées, mais ouvertes, qui ont permis aux parents d'enrichir leurs réponses au questionnaire. Les questions ont été choisies afin de connaître l'appréciation générale de la rencontre, de savoir si les parents avaient changé ou non leurs interventions lors de la lecture interactive et les raisons de leur choix. De plus, des questions étaient posées au sujet de la motivation des parents (voir Appendice B). Toutes les réponses des participants ont été enregistrées avec leur consentement.

¹ <http://www.csphares.qc.ca/capsurlaprevention/files/Questionnaire%20litt%C3%A9rati-%20version%202014%204C.pdf>

² <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/documents/document.php?id=18>

3.5 Participants

Les participants sont des parents d'enfants qui fréquentent l'école d'éducation préscolaire 5 ans ciblée qui ont participé à la rencontre d'information. Les parents étaient libres de répondre au questionnaire ou non. Aucune exclusion n'a été établie dans la sélection des participants. Trente-sept (37) parents étaient présents à cette soirée. Lors de la première collecte de données, 30 d'entre eux ont accepté de remplir le questionnaire soit : 28 femmes et 2 hommes. Pour ce qui est de la deuxième collecte de données, il a été rempli par 24 participants, soit 23 femmes et 1 homme.

Les huit participantes à l'entrevue téléphonique sont les mêmes parents qui ont rempli les questionnaires. Encore une fois, elles étaient libres de participer ou non à cette étape de l'étude.

3.6 Déroulement de la collecte et de l'analyse des données

Tel que rapporté précédemment, la collecte de données a été effectuée à deux moments distincts. Précisons que la première collecte devait se dérouler lors de la rencontre du 16 février 2016, mais à cause d'une tempête de neige, elle a été reportée au 24 février 2016. Quatre-vingts (80) participants étaient attendus, mais en raison du report de la rencontre, 37 se sont présentés. Avant que l'orthopédagogue et l'orthophoniste commencent la rencontre, nous avons expliqué aux parents le but de notre recherche ainsi que le questionnaire à remplir. Nous leur avons accordé une quinzaine de minutes avant

la rencontre pour y répondre. Trente (30) questionnaires ont été collectés sur une possibilité de 37.

La deuxième collecte de données a eu lieu trois mois après la rencontre, soit en mai 2016. Nous avons redistribué le même questionnaire aux parents qui l'avaient rempli lors de la première collecte. Les enseignants étaient chargés de transmettre le document par le biais de l'agenda des enfants. Ce moyen est habituellement utilisé par les enseignants pour communiquer avec les parents. Quinze (15) questionnaires ont été remplis et retournés à l'école. Comme nous avons reçu peu de questionnaires, nous avons relancé par écrit les participants dont nous avons l'adresse courriel. Le document leur a été retransmis. Au total, nous avons reçu 24 questionnaires sur une possibilité de 30. Toutefois, un de ces questionnaires n'a pas été considéré, puisqu'il n'a pas été rempli par la participante. Celle-ci a justifié son choix en précisant qu'elle n'était pas souvent au foyer et que ses réponses seraient erronées. Ainsi, aux fins de l'étude, nous avons retenu les questionnaires des 23 participants qui ont répondu aux deux temps de l'expérience (avant la rencontre et trois mois après la rencontre).

Pour ce qui est de l'entrevue téléphonique, 13 parents ont répondu être intéressés à y participer, mais seulement huit d'entre eux ont été joints. Toutes étaient des femmes. Des enregistrements de ces entrevues ainsi que leur transcription ont été réalisés par la chercheuse.

Pour analyser les données des questionnaires, nous avons utilisé des statistiques descriptives compte tenu de la taille de notre échantillon. Le questionnaire a été construit à l'aide d'une échelle de Likert qui représente une appréciation qualitative de ce que les parents répondent au sujet d'un énoncé. Les résultats au prétest et au post-test ont été compilés et comparés afin de vérifier si le fait d'assister à une rencontre d'information sur la lecture interactive a changé les habitudes de lecture des parents à la maison (objectif 1) et d'observer sur quelle(s) composante(s) de la lecture interactive portent les changements (objectif 2).

L'analyse des données des entrevues téléphoniques est thématique (Paillé & Mucchielli, 2003). Les réponses des parents ont été regroupées selon les thèmes abordés dans les questions posées. Des exemples de verbatim ont été retenus pour appuyer les résumés des résultats obtenus.

3.7 Considérations éthiques

Avant de commencer notre recherche, nous avons obtenu un certificat éthique¹ émis par l'Université du Québec à Trois-Rivières. De plus, préalablement à la rencontre, nous avons contacté l'orthopédagogue et l'orthophoniste afin d'obtenir plus de renseignements sur la rencontre offerte aux parents et confirmer qu'elles nous autorisaient à y assister. Par ailleurs, tous les participants ont reçu une lettre d'information expliquant le projet (voir

¹ Le certificat d'éthique de la présente recherche porte le numéro CER-15-213-07.22 émis le 2 juillet 2015.

Appendice C) et un formulaire de consentement qu'ils devaient signer avant de participer à la recherche (voir Appendice D).

Chapitre 4
Présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus lors de la collecte de données au regard des composantes de la lecture interactive examinées. Rappelons que l'étude visait à répondre à la question « Quels sont les effets d'une rencontre présentant la lecture interactive offerte par une orthopédagogue aux parents d'un enfant au préscolaire 5 ans sur leurs habitudes de lecture, particulièrement du point de vue : de la conscience de l'écrit, de la conscience phonologique, du principe alphabétique, du vocabulaire et de la formulation d'inférences? ». D'abord, nous décrivons et comparons les données recueillies au moyen du questionnaire. Puis, nous résumons les propos des participantes recueillis lors des entrevues téléphoniques que nous illustrons par des exemples.

4.1 Résultat du questionnaire

Rappelons que 23 personnes ont répondu au même questionnaire aux deux temps de l'étude, soit avant la rencontre d'information (prétest) et trois mois après la rencontre (post-test). Il comporte des questions sur les habitudes de lecture à la maison et sur les composantes de la lecture interactive (Lefebvre et al., 2011) soit : la conscience de l'écrit, la conscience phonologique et le principe alphabétique, le vocabulaire et la formulation d'inférences.

4.1.1 Habitudes de lecture

Les habitudes de lecture interactive des parents concernent ce qu'ils font pour intégrer la lecture à la maison et pour intervenir en cours de lecture auprès de leurs enfants. Le Tableau 4 compare les résultats obtenus aux énoncés 1 (É1) à 4 (É4) au prétest et au post-test.

Tableau 4

Énoncés sur les habitudes de lecture

Questions	Prétest				Post-test			
	Jamais	Parfois	Très souvent	Toujours	Jamais	Parfois	Très souvent	Toujours
É1	1	9	10	3	1	9	8	5
É2	2	13	8	0	1	12	9	1
É3	0	6	13	4	0	5	11	7
É4	1	2	8	12	0	1	9	13
Total	4	30	39	19	2	27	37	26

Globalement, les résultats totaux ne montrent pas de changement majeur dans les habitudes de lecture avant et après la rencontre. Les résultats sont assez semblables, sauf une augmentation du « *Toujours* » dans le post-test (prétest : 19; post-test : 26).

Afin de préciser les résultats totaux, nous comparons ceux obtenus aux deux temps de l'étude pour chacun des énoncés. Ainsi, en réponse à É1 : « *Votre enfant demande qu'on lui lise des livres* » et à É2 : « *Votre enfant va à la bibliothèque municipale avec*

vous ou un autre adulte », la plupart des parents ont répondu « *Parfois* » et « *Très souvent* » avant et après la rencontre. Nous pouvons donc dire qu'il n'y a pas eu vraiment de changement par rapport à ces deux énoncés.

Par contre, il est intéressant d'observer qu'à É3 : « *Vous encouragez votre enfant à réagir au texte et aux illustrations en lui posant des questions* », au post-test, trois parents de plus qu'au prétest ont répondu « *Toujours* ».

En ce qui concerne É4 : « *Lors de la lecture, vous changez votre intonation de voix pour imiter les personnages* », la majorité des réponses est restée la même. La différence la plus intéressante concerne le fait qu'au post-test, tous les parents disent modifier leur intonation en lisant.

En résumé, nous pouvons dire que les habitudes de lecture énoncées dans cette partie du questionnaire faisaient déjà partie des habitudes des participants et qu'il n'y a pas eu beaucoup de changements entre le prétest et le post-test. Par contre, nous pouvons constater que la rencontre a eu un effet positif concernant le fait de poser plus des questions aux enfants en cours de lecture afin qu'ils interagissent avec les parents à propos du livre, ce qui constitue le but principal de la lecture interactive.

4.1.2 Conscience de l'écrit

Comme nous l'avons rapporté dans le chapitre 2, la conscience de l'écrit est le fait que l'enfant s'approprie de manière plus ou moins précise les composantes liées à la lecture et à l'écriture (Thériault, 2010). Lors de la lecture interactive, les parents peuvent familiariser les enfants avec cette composante. Par exemple, ils peuvent faire observer à l'enfant qu'un livre a un titre, qu'il se lit de gauche à droite, qu'il y a des lettres qui forment des mots qui, eux, forment une phrase, qu'un livre contient du texte et des illustrations.

Le Tableau 5 indique les résultats obtenus aux énoncés 5 (É5) à 9 (É9) en lien avec cette composante. Le total des résultats pour chacun des énoncés illustre qu'au post-test, les parents ont intégré plus souvent, qu'au prétest, des interventions visant à favoriser le développement de la conscience de l'écrit (prétest : « *Très souvent* » : 17 et « *Toujours* » : 7; post-test : « *Très souvent* » : 34 et « *Toujours* » : 9). Le nombre de « *Jamais* » a diminué de moitié et les nombres de « *Très souvent* » et « *Toujours* » ont augmenté. Ce qui montre que les parents incluent plus souvent ces interventions lors de la lecture.

Tableau 5

Énoncés en lien avec la conscience de l'écrit

Questions	Prétest				Post-test			
	Jamais	Parfois	Très souvent	Toujours	Jamais	Parfois	Très souvent	Toujours
É5	2	14	3	4	2	9	11	1
É6	5	7	8	3	0	10	7	6
É7	18	5	0	0	10	9	4	0
É8	9	9	5	0	5	11	5	2
É9	9	13	1	0	4	12	7	0
Total	43	48	17	7	21	51	34	9

Pour ce qui est de É5 : « *Lors de l'histoire, vous montrez et discutez du titre avec votre enfant* », le nombre de « *Très souvent* » a beaucoup augmenté au post-test (prétest : 17; post-test : 34), ce qui n'est pas le cas pour le nombre de « *Toujours* » (Prétest : 4; post-test : 1). Nous pouvons quand même dire que, globalement, les parents pratiquent plus cette intervention après avoir participé à la rencontre.

Concernant l'énoncé É6 : « *Lors de la lecture, vous suivez le texte du doigt* », il est intéressant d'observer que 5 parents ont répondu ne « *Jamais* » suivre le texte du doigt au prétest, tandis que tous le font à diverses fréquences au post-test (prétest : 5; post-test : 0). De plus, le nombre de parents qui ont répondu « *Toujours* » a doublé entre le prétest (3)

et le post-test (6). Nous pouvons dire que la rencontre a eu un effet concernant cette intervention.

Les résultats à É7 : « *Vous faites volontairement des erreurs par exemple, en commençant par la dernière page, en lisant de droite à gauche ou en mettant le livre du mauvais sens pour faire réagir votre enfant* », montrent qu'il y a eu une augmentation, au post-test, du nombre de parents qui affirment faire « *Parfois* » (prétest : 5; post-test : 9) et « *Très souvent* » cette intervention (prétest : 0; post-test : 4). On observe que la moitié des participants (10 parents) disent ne « *Jamais* » réaliser cette intervention au post-test et qu'aucun n'a répondu « *Toujours* ». Il semble que cette intervention n'ait pas beaucoup changé après la rencontre.

Pour ce qui est de É8 : « *Lors de la lecture, vous demandez à l'enfant de pointer des lettres minuscules et majuscules* », quelques changements sont notés entre le prétest et le post-test, puisque le nombre de « *Jamais* » a diminué (prétest : 9; post-test : 5). Par ailleurs, au prétest, aucun participant n'a répondu « *Toujours* », mais au post-test, il y en a deux. La rencontre a donc eu un peu d'effet par rapport à cette intervention.

En lien avec É9 : « *Lors de la lecture, vous demandez à votre enfant de pointer des mots* », il y a eu une diminution du nombre de parents qui ont répondu « *Jamais* » au post-test (prétest : 9; post-test : 4), tandis qu'on observe une augmentation de ceux qui ont répondu « *Très souvent* » (prétest : 1; post-test : 7). Par contre, comme à É7, aucun parent

dit qu'il demande « *Toujours* » à son enfant de pointer des mots. Ces résultats montrent quand même que certains parents ont changé leur habitude de lecture par rapport à cette intervention.

En résumé, nous pouvons dire que plusieurs parents ont amélioré leurs interventions par rapport au développement de la conscience de l'écrit après avoir participé à la rencontre, particulièrement en suivant le texte du doigt lorsqu'ils lisent un livre. Toutefois, soulignons que certaines interventions demeurent plus difficiles à réaliser. En effet, au post-test, 10 parents disent ne « *Jamais* » faire des erreurs volontairement pour faire réagir leurs enfants, tandis que seulement un parent affirme « *Toujours* » montrer et discuter du titre avec son enfant avant la lecture.

4.1.3 Conscience phonologique et principe alphabétique

La conscience phonologique concerne la capacité à percevoir, à découper et à manipuler les unités sonores du langage telles que la syllabe et le phonème (Adams et al., 2000). Le principe alphabétique, quant à lui, concerne les correspondances entre l'oral et l'écrit. C'est une représentation des phonèmes (les sons) illustrés par des signes graphiques (les lettres) (Bara et al., 2008). Pour familiariser les enfants avec ces composantes de la lecture interactive, les parents peuvent par exemple, jouer avec les rimes, faire remarquer que certains mots commencent par le même son ou que chaque lettre est représentée par un son.

Le Tableau 6 présente les résultats obtenus aux énoncés 10 (É10) à 13 (É13) du questionnaire. Le total des résultats pour chacune des questions montre que certains parents ont modifié leurs interventions entre le prétest et le post-test. Ils intègrent plus d'interventions concernant la conscience phonologique et le principe alphabétique lors de la lecture. En effet, le Tableau 6 montre que les nombres des parents qui ont répondu « *Jamais* » et « *Parfois* » ont diminué entre le prétest et le post-test (prétest : « *Jamais* » : 29 et « *Parfois* » : 51; post-test : « *Jamais* » : 18 et « *Parfois* » : 45), tandis que le nombre de « *Très souvent* » a beaucoup augmenté (prétest : 11; post-test : 25). Cela illustre que la rencontre a eu un effet positif concernant certaines interventions.

En ce qui concerne É10 : « *Durant l'histoire, vous inventez un mot inexistant pour vous assurer de la compréhension de votre enfant* », on note que les nombres de parents qui disent intervenir « *Parfois* » et « *Très souvent* » ont un peu augmenté après la rencontre (prétest : « *Parfois* » : 9 et « *Très souvent* » : 1; post-test : « *Parfois* » : 11 et « *Très souvent* » : 4). Il y a moins de parents qui ont répondu « *Jamais* » lors de la deuxième passation du questionnaire, mais il en reste encore 8. Nous pouvons quand même dire que la rencontre a eu un effet sur cette intervention pour quelques parents.

Tableau 6

Énoncés en lien avec la conscience phonologique et le principe alphabétique

Questions	Prétest				Post-test			
	Jamais	Parfois	Très souvent	Toujours	Jamais	Parfois	Très souvent	Toujours
É10	13	9	1	0	8	11	4	0
É11 *	4	14	4	0	2	10	10	1
É12	8	12	3	0	5	12	5	1
É13	4	16	3	0	3	12	7	1
Total	29	51	11	0	18	45	25	3

* Une donnée manquante dans le prétest

À É11 : « *Lors de la lecture, vous nommez le nom et le son des lettres de l'alphabet* », on remarque que la rencontre a eu des répercussions sur les interventions des parents. En effet, le nombre de parents qui affirment intervenir « *Très souvent* » en ce sens a considérablement augmenté au post-test (prétest : 4; post-test : 10) et une hausse du nombre de ceux qui répondent « *Toujours* » est aussi observée. Nous pouvons donc dire que les parents ont intégré cette intervention, qui permet de familiariser les enfants avec le principe alphabétique.

Peu de changements sont observés pour É12 : « *Durant l'histoire, vous demandez à l'enfant de reproduire le son inclus dans un mot et vous lui demandez d'en trouver d'autres qui commence par le même son* » Au prétest, les participants estiment ne « *Jamais* » ou « *Parfois* » réaliser cette intervention et leurs réponses sont sensiblement

les mêmes au post-test (prétest : « *Jamais* » : 8 et « *Parfois* » : 12; post-test : « *Jamais* » : 5 et « *Parfois* » : 12). Cette intervention porte sur la conscience phonologique primaire.

Concernant É13 : « *Lors de la lecture, vous faites remarquer les mots qui riment à l'enfant et vous essayez d'en trouver d'autres* », plus de parents ont répondu « *Très souvent* » après la rencontre (prétest : 3; post-test : 7). Par ailleurs, un parent a répondu « *Toujours* » au post-test. On peut considérer que, pour quelques parents, la rencontre a eu un effet concernant cette intervention.

En résumé, nous pouvons dire que la formation a eu des effets positifs sur certaines interventions des parents pour cette composante. Plus particulièrement, les participants affirment nommer le nom et le son des lettres de l'alphabet et faire remarquer des mots qui riment plus souvent à leurs enfants.

4.1.4 Vocabulaire

Nous avons mentionné précédemment que lors de la lecture interactive, l'enfant est exposé à un contexte naturel où il entend différents mots (enseignement implicite) et que l'adulte peut aussi cibler des mots précis pour lui en expliquer la signification (enseignement explicite) (Godin et al., 2015; Steele & Mills, 2011). Pour ce faire, les parents peuvent par exemple, trouver des synonymes avec leur enfant, mimer des mots, utiliser ces mots dans d'autres contextes.

Le Tableau 7 présente les résultats obtenus aux énoncés 14 (É14) à 18 (É18). Le total des résultats pour chacune des questions illustre que les parents incluent déjà le vocabulaire dans leur routine de lecture avant (prétest) la rencontre. La plupart d'entre eux disent intervenir « *Parfois* » et « *Très souvent* » en ce sens (prétest : « *Parfois* » : 41 et « *Très souvent* » : 51). Après la rencontre (post-test), nous observons que plusieurs participants disent encore intervenir « *Très souvent* » (57) et le nombre de ceux qui affirment intervenir « *Toujours* » a augmenté (prétest : 14; post-test : 26). La rencontre a eu un effet positif sur les interventions associées au vocabulaire.

Pour ce qui est des énoncés É14 et É15 : « *Lors de l'histoire, vous vous arrêtez lorsqu'il y a des mots nouveaux ou plus difficiles* » et « *Lorsque vous rencontrez un mot difficile, vous demandez à l'enfant de vous expliquer ce que ce mot veut dire* », nous remarquons que la rencontre a eu une répercussion importante sur les interventions des parents, puisque, au post-test, les participants répondent intervenir « *Très souvent* » et « *Toujours* ». Par ailleurs, le Tableau 7 montre aussi qu'au post-test, tous les parents disent intervenir au regard de ces énoncés. Donc, tous les parents réalisent ces interventions lors de la lecture.

Tableau 7

Énoncés en lien avec le vocabulaire

Questions Échelle (Likert)	Prétest				Post-test			
	Jamais	Parfois	Très souvent	Toujours	Jamais	Parfois	Très souvent	Toujours
É14	3	9	8	3	0	4	12	7
É15	3	9	10	1	0	6	15	2
É16	1	8	11	3	1	4	14	4
É17	0	11	9	3	1	9	8	5
É18	2	4	13	4	1	6	8	8
Total	9	41	51	14	3	29	57	26

Il n'y a pas eu de changements notables au regard de l'énoncé É16 : « *Vous utilisez les illustrations pour expliquer des mots plus difficiles dans le texte* ». Au post-test, un parent répond ne « *Jamais* » utiliser les illustrations pour expliquer des mots dans le texte. Par contre, nous pouvons remarquer une légère augmentation du nombre de parents affirmant le faire davantage au post-test (prétest : « *Très souvent* » : 11 et « *Toujours* » : 3; post-test : « *Très souvent* » : 14 et « *Toujours* » : 4).

Les résultats pour É17 : « *Vous faites des liens avec le vécu de votre enfant pour expliquer un mot plus difficile* » sont semblables au prétest et au post-test. Peu de parents ont changé cette intervention après la rencontre. Soulignons même, qu'au post-test, un

parent mentionne ne « *Jamais* » réaliser cette intervention et qu'il n'y en avait pas qui avait dit « *Jamais* » au prétest.

À É18 : « *Vous trouvez des synonymes avec votre enfant pour expliquer un mot plus difficile* », les résultats montrent, qu'au post-test, il y a eu une légère augmentation des fréquences rapportées par les participants. En effet, deux fois plus de parents répondent intervenir « *Toujours* » (prétest : 4; post-test : 8). Par contre, on note que moins de participants affirment réaliser cette intervention « *Très souvent* » (prétest : 13; post-test : 8). Nous pouvons affirmer que certains parents ont intégré cette intervention dans leur routine plus souvent.

En somme, même si, en général, les interventions associées au développement du vocabulaire faisaient déjà partie des pratiques de lecture interactive des participants, ceux-ci ont quand même augmenté leur fréquence. Au post-test, il n'y a plus aucune personne qui dit ne « *Jamais* » s'arrêter lorsqu'il y a des mots nouveaux ou des mots plus difficiles et prendre le temps de demander à l'enfant de lui expliquer ce que ce mot veut dire. Par contre, il est surprenant de noter que tous les parents précisent, au prétest, faire des liens avec le vécu de son enfant pour expliquer un mot plus difficile et, au post-test, il y a un parent qui dit ne « *Jamais* » le faire.

4.1.5 Formulation d'inférences

Rappelons que pour parler d'inférence, il faut que le lecteur « dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est écrit » (Giasson, 2003, p. 267). Pour ce faire, le parent peut par exemple, poser des questions à l'enfant dont la réponse n'est pas écrite dans le texte ou lui demander la cause possible d'un événement d'une histoire.

Le Tableau 8 présente les résultats obtenus aux énoncés 19 (É19) à 24 (É24). Le total des résultats pour chacune des questions illustre, qu'au prétest, les parents font peu d'interventions visant à soutenir la formulation d'inférences par les enfants, mais qu'ils en réalisent un peu plus au post-test. Le nombre de participants qui affirment ne « *Jamais* » intervenir en ce sens a beaucoup diminué au post-test (prétest : 38; post-test : 18). Celui indiquant qu'ils interviennent « *Toujours* » a augmenté (prétest : 0; post-test : 8). Ainsi, la rencontre aurait eu un certain effet concernant cette composante.

Tableau 8

Énoncés en lien avec la formulation d'inférences

Questions	Prétest				Post-test			
	Jamais	Parfois	Très souvent	Toujours	Jamais	Parfois	Très souvent	Toujours
É19	2	12	9	0	2	9	9	3
É20*	3	13	7	0	1	13	7	1
É21	7	11	5	0	4	11	7	1
É22	5	14	4	0	5	13	4	1
É23	13	8	2	0	5	13	4	1
É24	8	10	5	0	1	14	7	1
Total	38	68	32	0	18	73	38	8

* Une donnée manquante dans le post-test

Pour les trois énoncés suivants : É19 : « *Lors de l'histoire, vous posez des questions sur les sentiments des personnages en lui demandant d'expliquer sa réponse* », É20 : « *Lors de la lecture, vous posez des questions sur ce qu'il va arriver dans l'histoire avant de lire la suite* », et É22 : « *Durant l'histoire, vous demandez à votre enfant de résoudre le problème de l'histoire en lui demandant ce que le personnage pourrait faire* », les résultats, au prétest, sont restés à peu près semblables au post-test. Notons une très légère augmentation du nombre de parents qui disent réaliser « *Toujours* » ces interventions, et plus particulièrement concernant É19. Nous pouvons dire que, pour seulement quelques parents, la rencontre a eu des effets positifs concernant ces énoncés.

Les réponses à É21 : « *Durant l'histoire, vous demandez à votre enfant comment il aurait réagi s'il avait été à la place du personnage* » ressemblent beaucoup aux précédentes. En effet, certains résultats sont semblables au prétest et au post-test, mais nous remarquons qu'il y a quand même eu une légère répercussion de la rencontre pour quelques parents. En effet, le nombre de « *Jamais* » a diminué (prétest : 7; post-test : 4) et le nombre de « *Très souvent* » a un peu augmenté (prétest : 5; post-test : 7).

Les É23 et É24 : « *Durant l'histoire, vous demandez à l'enfant de qui on parle lorsqu'un pronom est utilisé.* » (inférence anaphorique) et « *Durant l'histoire, lorsqu'il y a des informations implicites, vous posez des questions à l'enfant afin qu'il comprenne* » sont ceux qui montrent le plus de changements, puisqu'il y a une importante baisse de la fréquence du « *Jamais* ». Nous pouvons dire que les parents font plus souvent d'interventions par rapport à ces énoncés après avoir participé à la formation.

Ainsi, nous remarquons quelques changements au regard de certains énoncés de cette composante au post-test, mais plusieurs parents sont restés constants dans leur réponse entre le prétest et le post-test. Encore plusieurs d'entre eux ne font pas beaucoup d'interventions en lien avec cette composante puisqu'ils affirment ne « *Jamais* » ou « *Parfois* » intervenir en ce sens. Les résultats aux É23 et É24 sont ceux où nous observons le plus de changements.

4.2 Résultats des entrevues téléphoniques

Pour répondre aux objectifs des entrevues téléphoniques, qui consistent à recueillir des réponses plus spontanées et plus précises des participants et à établir des liens avec les questionnaires remplis, nous rapportons les réponses obtenues pour chacune des questions ainsi que des exemples de réponses. Rappelons que huit participantes ont réalisé l'entrevue. Elles sont représentées par un code alphanumérique (P1 à P8) afin d'assurer leur anonymat.

4.2.1 Appréciation de la rencontre

La première question était en lien avec ce que les participantes pensaient de la rencontre sur la prévention des difficultés : « *Que pensez-vous de la rencontre sur la prévention des difficultés à laquelle vous avez participé il y a trois mois?* » Toutes les répondantes ont indiqué que la rencontre était intéressante. Certaines d'entre elles affirment avoir appris de « nouvelles choses ». Par exemple, P3 dit :

« J'ai appris plusieurs choses importantes à propos de la lecture interactive. J'ai aussi pris conscience de l'importance de la lecture pour développer le vocabulaire et l'intérêt face à l'écriture et la lecture »

D'autres mentionnent qu'elles faisaient déjà des interventions, sans même en connaître l'importance. Ainsi, elles étaient satisfaites de savoir qu'elles utilisaient des interventions pertinentes. Des participantes disent qu'elles apprécient le fait de savoir ce qui est fait dans la classe. Le parent (P2) précise qu'il est : « *Intéressant, ça nous permet de savoir un peu ce qui est travaillé à l'école et comment nous, comme parent, on peut*

travailler en complémentarité » Cette phrase illustre bien l'appréciation des parents à travailler en continuité avec l'école.

En discutant de cette question avec les participantes, des informations plus précises concernant le contenu de la rencontre ont aussi été mentionnées. En général, les parents ont trouvé les informations intéressantes. Le contenu semblait clair et pertinent. Un parent (P2) a souligné que le document d'information remis à la fin de la rencontre avait été très apprécié. Les participantes expriment également avoir appris de « nouvelles choses ». De plus, une participante (P8) a affirmé s'être sentie « valorisée » puisqu'elle faisait déjà certaines interventions à la maison.

La participante (P2) a ajouté que « *la vidéo était très intéressante. Il y avait la présentation de ce qu'ils font en classe* ». Elle ajoute :

« Pis (sic) aussi, vous venez nous faire réaliser que les enfants ont la capacité et l'intérêt pour la lecture. Quand tu vois 20 enfants qui sont assis super calmement et qui participent, ben (sic) tu te dis ben (sic) moi aussi comme parent je devrais être pas pire pour y arriver. »

Son propos illustre l'intérêt de voir des exemples d'interventions réalisées avec des élèves au moyen de la vidéo. Cette mère dit que cela l'a encouragée et lui a donné confiance pour interagir aussi avec son enfant lors de la lecture.

Somme toute, nous constatons que les parents ont apprécié la rencontre. Certaines mères ont acquis de nouvelles connaissances qui sont, selon elles, intéressantes et

pertinentes. Leurs propos montrent qu'il importe de présenter des exemples concrets pour leur permettre d'observer comment se déroule une lecture interactive en classe. L'appréciation du document d'information n'a été soulignée que par un parent. Toutefois, il faut souligner que ce sujet n'était pas explicitement abordé dans la question posée.

4.2.2 Modalités de rencontre

En lien avec la première question, nous avons posé celle-ci : « *Que pensez-vous du moment choisi pour faire la rencontre?* » Il nous importait de savoir si le moment de la rencontre (février) était adéquat pour favoriser des changements dans les habitudes de lecture des parents. Plusieurs d'entre eux (6 sur 8 parents) ont indiqué qu'ils auraient préféré que la rencontre soit plus tôt dans l'année scolaire sans être au début de l'année. Les participantes auraient aimé commencer à faire les interventions associées à la lecture interactive plus tôt pour aider leur enfant, comme le mentionne P8 :

« [...] *Savoir dès le départ de quelle façon les enfants étaient rencontrés dans les classes et comment c'est utilisé avec eux, ben (sic) c'est sûr que j'aurais aimé le savoir plus tôt. On pourrait travailler plus longtemps avec eux les mêmes choses qui sont utilisées à l'école. »*

Par ailleurs, P2 souligne également que ce moment a été une sorte de « réveil » pour elle :

« *J'aurais envie de dire que, c'est sûr pas plus tard (sic). À la limite, ça pourrait être plus tôt. Pour être honnête, ça été (sic) pour moi comme un réveil. Chez nous, les enfants ont toujours eu accès à des livres, on les a souvent accompagnés à raconter des histoires, mais tous les petits trucs comme poser des questions sur l'histoire, le personnage, le fait d'expliquer quelque mot dans le livre, ben (sic) c'est tous ces trucs-là qui m'ont fait allumer dans cette rencontre. Donc, la faire plus tôt aurait du sens. »*

Nous constatons que la rencontre pourrait être avant le mois de février, mais pas non plus au début de l'année scolaire. Une mère (P7) ne clarifie pas le moment de la rencontre, mais discute de la possibilité de refaire cette rencontre lorsque l'enfant est en première année du primaire : « *Il serait intéressant de voir ces techniques en première année. Ça aiderait pour accompagner nos enfants dans leur apprentissage en lecture* ».

Encore une fois, nous observons que parents souhaitent intervenir adéquatement lors de la lecture et ainsi soutenir leur enfant dans leur apprentissage. Proposer une autre rencontre en première année pourrait s'avérer intéressant pour assurer un suivi et un soutien aux parents.

Seulement trois participantes ont souligné le nombre de rencontres. Deux d'entre elles ont précisé qu'une rencontre était suffisante. Elles avaient eu assez d'informations pour être capables d'améliorer leurs habitudes de lecture. De plus, P2 a ajouté qu'une rencontre convenait étant donné son manque de temps :

« Moi avec la rencontre je suis sortie de là avec plus de bagages comme parent pour accompagner mon enfant. Avec le quotidien qui va rapidement, c'était suffisant une rencontre. »

Par contre, un parent indique qu'elle serait intéressée à participer à d'autres rencontres s'il y en avait. En effet, cette participante (P8) dit que les professionnelles pourraient faire plus de rencontres pour expliquer les composantes de la lecture interactive ou traiter d'autres sujets :

« Celle de février, l'avoir eue comme ça, je ne sentais pas le besoin d'en avoir d'autres. Si vous l'aviez fait au début d'année, pis (sic) vous auriez dit qu'il y en aurait une autre, mais plus poussée ou sur un autre sujet, c'est sûr que oui, j'y serais allée. »

Il ressort des propos rapportés que la demande principale des participantes consiste à proposer la rencontre d'information plus tôt durant l'année pour leur permettre de mieux connaître la lecture interactive et ainsi intervenir le plus adéquatement possible auprès de leur enfant. De plus, les parents apprécient le fait de savoir ce qui est fait dans la classe afin d'assurer une continuité à la maison. Par ailleurs, l'affirmation de P7 nous incite à penser qu'une seconde rencontre en première année permettrait d'assurer un soutien et un suivi auprès des parents.

4.2.3 Changement des habitudes de lecture

La deuxième question comporte deux volets : *« Avez-vous changé vos habitudes de lecture? Qu'est-ce qui a fait en sorte que vous les ayez changées ou non? »* Elle est en lien plus étroit avec les objectifs de la recherche, c'est-à-dire vérifier si le fait d'assister à une rencontre d'information sur la lecture interactive donnée par une orthopédagogue incite les parents ayant un enfant d'âge préscolaire 5 ans à changer leurs habitudes de lecture à la maison et observer sur quelle(s) composante(s) de la lecture interactive portent les changements et, s'il y a lieu, expliquer pour quelles raisons les parents n'ont pas changé leurs habitudes de lecture.

Deux participantes disent qu'elles n'ont pas « *changé grand chose (sic) à cause du manque de temps* ». La participante (P3) précise que réaliser des interventions lors de la lecture exigerait plus de temps pour lire l'histoire. Toutefois, elle essaie de questionner davantage son enfant sur ce qui a été lu et de lui demander ce qu'un mot veut dire avant d'en donner la définition. Nous pouvons dire que la rencontre a eu quelques effets sur les interventions de ce parent.

Les autres participantes, quant à elles, disent avoir modifié leurs habitudes de lecture. Les interventions qui ont été le plus souvent mentionnées sont : poser des questions pendant la lecture, demander de trouver des lettres de l'alphabet, expliquer les mots nouveaux, demander de trouver la suite de l'histoire et prendre plus son temps pour faire la lecture le soir avec leur enfant. La participante (P5) ne clarifie pas vraiment les interventions qu'elle a modifiées, mais plutôt le moment de lecture et ce qui a changé à la maison :

« Maintenant le moment de relaxation qui est la lecture est rendu interactif avec les enfants. Sans votre aide, je n'aurais pas pris conscience de l'importance des questions et de la participation des enfants. [...] Ils me parlent aussi des histoires racontées à l'école par leur professeure qui utilise la même méthode. Les enfants aiment mes questions et ils s'empressent d'y répondre. Mon fils a maintenant plus d'intérêt et ma fille plus jeune me demande régulièrement dans la journée que je lui lise un livre. »

Nous notons que, pour cette participante, la rencontre a modifié ses habitudes de lecture et que celles-ci suscitent l'intérêt de ses enfants.

Une autre participante (P8) indique qu'elle n'avait pas de routine de lecture établie à la maison avant la rencontre d'information. Après la rencontre, elle dit en avoir intégré une et avoir mis en pratique les interventions présentées. Elle dit également que ces *« techniques sont venues motiver ma fille puisque celle-ci voyait cela comme un jeu »*. La participante (P2) ne dit pas, elle non plus, ce qu'elle a changé, mais elle indique ce qui l'a fait modifier ses habitudes de lecture. Elle affirme que :

« le fait de prendre conscience comme parent de mon rôle, de l'importance que j'ai dans le processus scolaire de mon enfant m'a beaucoup motivée à changer mes interventions de lecture interactive. »

Nous pouvons affirmer que la rencontre a eu des effets positifs pour au moins sept des huit parents consultés. La plupart des participantes disent utiliser différentes interventions en lien avec les composantes de la lecture interactive. Leurs propos montrent qu'elles perçoivent mieux leur rôle pour susciter les interactions pendant la lecture.

4.2.4 Motivation à changer les habitudes de lecture

Outre la rencontre à laquelle les parents ont participé, nous avons demandé aux parents s'il y avait d'autres moyens de les motiver à changer leurs habitudes de lecture : *« Qu'est-ce qui vous aiderait, motiverait à changer vos habitudes de lecture? »* Toutefois, les parents n'avaient pas de réponse à cette question. Nous pensons qu'elle était trop générale. Un choix de réponse et une justification du choix auraient sans doute été plus appropriés. Certaines participantes ont précisé que la rencontre avait suffi à les motiver à changer leur manière de lire. La participante (P6) a ajouté que d'autres rencontres comme celle-ci *« qui travailleraient d'autres apprentissages pourraient aussi être intéressantes*

pour la motiver encore plus » Encore une fois, la charge de travail de la vie quotidienne a été mentionnée par P2 :

« [...] Aussi, comme parent, on est quand même débordé. Il faut faire attention pour ne pas que ça devienne trop lourd pour les parents et ne pas avoir trop de charges de travail ce qui là, serait démotivant. La rencontre c'est suffisant pour allumer les parents. »

Des propos rapportés, il apparaît que la rencontre, telle qu'elle a été réalisée, peut motiver les parents à modifier des habitudes de lecture. Elle leur permet d'intervenir plus adéquatement auprès de leurs enfants lors de la lecture interactive et, de ce fait, de contribuer à la prévention des difficultés associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Ajoutons que certains propos des entrevues téléphoniques correspondent aux résultats du questionnaire. En effet, comme l'ont montré les Tableaux 4, 5 et 7 et le rapportent les participantes, après la rencontre, elles posent plus de questions lors de la lecture, demandent plus souvent à leur enfant de trouver des lettres et expliquent les mots nouveaux ou les mots difficiles. Une affirmation des participantes n'est pas avérée par les résultats du questionnaire. Ainsi, quelques-unes d'entre elles ont affirmé qu'après la rencontre, elles demandaient à leur enfant d'anticiper la suite de l'histoire, mais les résultats du questionnaire, au post-test, ne correspondent pas à cette affirmation (voir Tableau 8).

Chapitre 5
Discussion des résultats

Dans ce chapitre, les résultats sont discutés afin de répondre à notre question de recherche « Quels sont les effets d'une rencontre présentant la lecture interactive offerte par une orthopédagogue aux parents d'un enfant au préscolaire 5 ans sur leurs habitudes de lecture, particulièrement du point de vue : de la conscience de l'écrit, de la conscience phonologique et du principe alphabétique, du vocabulaire et de la formulation d'inférences? ». D'abord, nous soulignons une observation quant à notre échantillon, puis nous discutons les résultats des questionnaires selon chacune des composantes de la lecture interactive examinées. Enfin, nous présentons nos recommandations et les limites de notre recherche.

5.1 Échantillon

Avant de discuter des résultats des questionnaires, nous tenons à rappeler que la plupart des parents constituant notre échantillon étaient des femmes. Seulement deux hommes ont répondu au questionnaire et aucun n'a réalisé l'entrevue téléphonique. Ce constat nous conduit à penser que, dans le milieu de notre recherche¹, les mères sont plus disposées que les pères à lire à leur enfant. Comme l'a observé Tanguay (2012), en milieu socioéconomique défavorisé, les pères sont peu nombreux à soutenir leurs enfants dans des activités pédagogiques. Selon l'auteure, ils seraient plus nombreux en milieu

¹ Rappelons que l'indice de défavorisation de l'école participante est 6, ce qui constitue un indice assez élevé de défavorisation.

socioéconomique favorisé. Ainsi, lors d'une prochaine rencontre d'information, il importe de trouver un moyen d'intégrer les pères afin de les inciter à la pratique de la lecture interactive. De plus, il aurait été intéressant de savoir les raisons des non-répondants. Est-ce le manque de temps, le peu d'intérêt ou tout simplement l'oubli ?

5.2 Discussion des résultats des questionnaires

Lors de la présentation des résultats, nous avons montré des effets différents de la rencontre d'information sur les habitudes de lecture interactive des parents. Maintenant, pour chacune de ses composantes, nous tentons de comprendre la cause de ces différences et nous proposons, s'il y a lieu, des améliorations possibles à la rencontre afin de mieux soutenir les parents.

5.2.1 Conscience de l'écrit

Il est intéressant de constater qu'après la rencontre d'information, plusieurs parents ont modifié leurs habitudes de lecture en lien avec la conscience de l'écrit puisque, comme nous l'avons présenté dans le cadre conceptuel, les parents jouent un rôle important dans le développement de cette composante en initiant leur enfant à la lecture et l'écriture avant l'entrée à l'école (Tracey, 2000).

Nous avons rapporté que tous les parents, à différentes fréquences, suivent le texte du doigt lors de la lecture. Cette intervention, aussi appelée « *print referencing* », a des effets positifs sur la compréhension des concepts de l'écrit (Lovelace & Stewart, 2007). Nous

pouvons penser que les parents soutiennent un peu plus leur enfant au regard de cette composante, ce qui peut contribuer, si elle est répétée, à prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Lovelace & Stewart, 2007). La rencontre a eu un effet positif sur cette intervention pour les parents.

Par contre, il est étonnant de constater qu'après la rencontre, 10 parents sur 23 disent ne « *Jamais* » faire volontairement d'erreurs lors de leur lecture, afin de susciter une réaction chez leur enfant. Cette intervention (exemple : prendre le livre à l'envers, lire le titre de droite à gauche ou commencer par la dernière page) n'est pas une tâche difficile à réaliser lors de la lecture. Nous pensons que les parents l'auraient intégrée plus aisément. Il en va de même pour l'intervention qui consiste à montrer et à discuter du titre avec l'enfant.

Afin d'accroître l'effet positif d'une prochaine rencontre sur ces habitudes de lecture, il serait pertinent de présenter les interventions possibles à réaliser *avant* la lecture et de fournir un aide-mémoire aux parents. Ces interventions permettent aux enfants, entre autres, de découvrir les conventions de l'écriture et de stimuler leur intérêt par rapport au livre qui sera lu (Giasson, 2011).

5.2.2 Conscience phonologique et principe alphabétique

Avant la rencontre d'information, les parents n'étaient pas familiers avec les interventions associées à la conscience phonologique et au principe alphabétique. Ces

résultats rejoignent ceux de Boudreau (2006) sur les activités de stimulation à la conscience phonologique rapportées par des parents. Après la rencontre, les parents modifient un peu leur habitude et incluent plus souvent des questions en lien avec ces composantes. Nous pouvons penser, comme le mentionnent d'Huebner et Meltzoff (2005), que les parents ont besoin d'aide pour maximiser leurs expériences de lecture en aidant leur enfant à développer leur langage oral et leurs habiletés langagières.

5.2.2.1 Conscience phonologique. Comme nous l'avons rapporté dans le cadre conceptuel, il existe deux niveaux de conscience phonologique : le niveau primaire et le niveau secondaire (Gombert, 1990). Les tâches sont différentes pour chacun des niveaux. Certaines « sont faciles pour les enfants de la maternelle et d'autres presque inaccessibles » (Giasson, 2011, p. 87), ce qui exige une bonne connaissance du développement de la conscience phonologique de la part des parents.

Ainsi, lors d'une rencontre ultérieure, il serait intéressant de fournir aux parents plus d'informations sur la conscience phonologique pour faciliter leur compréhension de cette composante. De plus, il semble souhaitable que les parents puissent expérimenter des activités de conscience phonologiques, afin d'adapter leurs interventions au niveau de l'enfant et de les rendre plus confiants de leurs interventions.

Rappelons que 8 parents sur 23 n'inventent « *Jamais* » de mots inexistantes afin de s'assurer de la compréhension de leur enfant. Cette intervention est peut-être considérée

par ces parents comme une entrave à la compréhension du récit par les enfants.**5.2.2.2**

Principe alphabétique. Nous avons rapporté que les parents nomment plus souvent le nom et le son de la lettre de l'alphabet après la rencontre. Comme mentionné dans le cadre conceptuel, avec le soutien de l'adulte, l'enfant peut découvrir ce principe à la maternelle, mais il l'utilise plus consciemment en première année. Cette intervention de la part des parents agit sur les trois conditions nécessaires à la découverte du principe alphabétique soit : 1) la conscience phonologique; 2) la connaissance des lettres; 3) les interventions de l'environnement, plus précisément l'intervention d'un adulte qui attire l'attention des enfants sur le principe (Giasson, 2011). À cet égard, la rencontre a eu un effet positif.

5.2.3 Vocabulaire

Avant la rencontre, nos résultats montrent que des parents intègrent déjà des interventions en lien avec le vocabulaire lors de leur lecture. Après la rencontre, nous constatons que les parents le font plus souvent. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Godin et al. (2015) qui ont observé que, lors d'une lecture interactive, l'adulte prend le temps de cibler des mots précis pour les définir et en expliquer la signification à l'enfant. La rencontre a eu un effet positif sur cette composante pour certains énoncés. Tous les parents s'arrêtent lorsqu'il y a des mots nouveaux ou plus difficiles et prennent le temps d'en expliquer le sens. Ainsi, ils interviennent de manière explicite (Cunningham & Stanovich, 1998) pour favoriser l'acquisition de mots nouveaux par leurs enfants.

Par contre, nous pensions qu'il n'y aurait plus aucun parent dans la fréquence du « *Jamais* » dans tous les énoncés portant sur la composante « vocabulaire ». Les interventions pour cette composante sont simples, même si elles exigent de la part des parents de préparer avant la lecture « des définitions facilement compréhensibles (pour) élimine(r) les pertes de temps et les confusions au moment de faire l'activité » (Giasson, 2011, p. 53).

5.2.4 Formulation d'inférences

Avant la rencontre, peu de parents incitaient leur enfant à formuler des inférences. Ces résultats ne sont pas surprenants. En effet, la recherche de Dupin St-André (2011) montre que, même les enseignantes de la maternelle dites « expertes » ne travaillent pas beaucoup les inférences si elles n'ont pas suivi une formation spécifique à cette composante.

Ainsi, nous avons anticipé, qu'après la rencontre, il y aurait peu ou pas de changements concernant le soutien des parents à la formulation d'inférences par les enfants. En ce sens, nous sommes étonnées de constater une augmentation des fréquences, particulièrement aux énoncés 23 et 24 : « *Durant l'histoire, lorsqu'il y a des informations implicites, vous posez des questions à l'enfant afin qu'il comprenne* ». On peut se demander si cette augmentation est attribuable à la formulation de l'énoncé. Celui-ci a peut-être été interprété par les parents comme un énoncé portant sur le fait de poser des questions pendant la lecture pour s'assurer de la compréhension du livre par leur enfant.

Soulignons également, que lors de la rencontre d'information, cette composante a été peu expliquée aux parents, il est donc surprenant de constater que le « *Jamais* » ait autant diminué après la rencontre. Une telle situation a aussi été observée par Archambeault (2017). Dans son étude sur les interventions des enseignantes de l'éducation préscolaire qui suscitent les prises de parole par les enfants, les participantes affirment intervenir pendant la lecture interactive pour permettre aux enfants de formuler des inférences. Toutefois, lors de l'analyse des interventions des enseignantes en situation de lecture, la chercheuse a très peu observé ce type d'intervention.

La recherche de Dupin de St-André (2011) mentionnée précédemment montre qu'après avoir reçu une formation, les enseignantes de maternelle prévoient les questions d'inférences à poser aux enfants lors de la lecture. Étant donné le peu d'effet qu'a eu la rencontre concernant cette composante, nous pensons qu'un atelier traitant spécifiquement du soutien à la formulation d'inférences pourrait être profitable aux parents.

5.3 Retombées générales et recommandations

Globalement, nous pouvons dire que la rencontre d'information a eu des retombées positives sur les interventions des parents qui favorisent l'acquisition de connaissances liées à l'écrit. Lors des entrevues téléphoniques, certaines mères ont mentionné qu'elles avaient le sentiment de pouvoir aider leur enfant et qu'elles prenaient conscience du rôle qu'elles avaient dans le parcours scolaire de leur enfant pour assurer une continuité entre

l'école et la maison. La collaboration école-famille est essentielle afin que les parents se sentent « inclus » dans le processus scolaire de leur enfant. Par ailleurs, les propos d'autres participantes montrent que les changements des habitudes de lecture des parents ont augmenté l'intérêt et la motivation des enfants envers la lecture. Nous pouvons penser que cette situation concerne aussi d'autres parents. En effet, prendre le temps de lire un livre avec son enfant tout en interagissant avec lui en cours de lecture « permet en premier lieu de découvrir le plaisir de la lecture » (Giasson, 2011, p. 47). De plus, ce type d'activité offert à tous les parents pourrait réduire l'écart entre les milieux vulnérables et non vulnérables quant à la réussite scolaire des enfants.

Nous avons évoqué lors de la présentation et de la discussion des résultats des recommandations visant à améliorer une rencontre d'information sur la lecture interactive pour les parents. Nous résumons celles qui retiennent notre attention :

- a) Augmenter la fréquence des rencontres afin de présenter plus spécifiquement l'une ou l'autre des composantes examinées dans l'étude;
- b) Présenter des exemples concrets d'interventions et fournir un feuillet explicatif aux parents. Ce feuillet ciblerait les informations importantes présentées lors des ateliers et servirait d'outil de référence aux parents à domicile;
- c) Permettre aux parents d'expérimenter des interventions en situation de lecture;
- d) Accorder une attention particulière aux interventions qui exigent une préparation des parents avant la lecture (exemple : lire le livre, identifier les mots difficiles et en préparer une définition compréhensible par l'enfant);

- e) Apporter un soutien particulier aux parents pour qu'ils interviennent sur la formulation des inférences par leurs enfants (exemple : fournir un livre et des questions d'inférence sur son contenu qui l'accompagnent);
- f) Quand cela est pertinent, cadrer les interventions présentées dans les trois temps d'une situation de lecture soit : avant, pendant et après;
- g) Prévoir que les rencontres se réalisent dans le premier trimestre de l'année scolaire et qu'un suivi soit assuré par l'orthopédagogue en première année du primaire.

Ajoutons un commentaire fait par la participante (P4) lors de l'entrevue téléphonique. Il serait important de modifier la lettre de convocation que l'orthopédagogue envoie aux parents mentionnant que la rencontre sera bénéfique pour eux, puisque leur enfant présente des difficultés. À la lumière des études rapportées dans le cadre de notre recherche, nous croyons que cette rencontre serait profitable pour tous les parents. De plus, nous suggérons que cette rencontre d'information pourrait, en modifiant certains aspects, également s'adresser aux parents des enfants de maternelle 4 ans, voire même, aux parents des enfants fréquentant les centres de la petite enfance (CPE). En effet, certains de ces centres commencent à offrir la formation sur la lecture interactive aux éducateurs pour qu'ils l'intègrent auprès des enfants.

5.4 Limites de la recherche

Comme il a été mentionné dans la partie méthodologie, la rencontre a été reportée en raison d'une tempête de neige. De ce fait, il y a eu beaucoup moins de participants présents qu'il était prévu, ce qui a nui à la constitution de notre échantillon. Nos résultats auraient été plus représentatifs avec un nombre plus élevé de participants. Dans le même ordre d'idée, il aurait été intéressant d'avoir plus de participants pour l'entrevue téléphonique. Le fait d'offrir seulement une date pour la rencontre restreint aussi le nombre de parents pouvant y participer.

De plus, si nous comparons avec les autres recherches concernant l'implication des parents dans la lecture interactive, nous constatons qu'une rencontre d'information n'est peut-être pas suffisante pour changer considérablement les habitudes de lecture d'un parent. Pour terminer, soulignons l'effet de la mesure auto rapportée. Nous n'étions pas en relation avec les parents, donc il était impossible pour nous de vérifier s'ils ont vraiment changé leur fréquence d'interventions. Nous devons nous fier à leurs réponses dans les questionnaires. Ajoutons aussi la possibilité de la désirabilité sociale.

Conclusion

En conclusion, les résultats de cette recherche montrent que les parents des enfants du préscolaire 5 ans sont intéressés à participer à une rencontre d'information offerte par un orthopédagogue concernant la lecture interactive. En effet, ils ont le souci d'aider et de contribuer activement aux premiers apprentissages scolaires de leur enfant. De plus, les parents apprécient la collaboration entre l'école et la famille. Ils se sentent engagés dans la réussite du parcours scolaire de leurs enfants et peuvent travailler en continuité avec l'école.

Rappelons que notre premier objectif était de vérifier si le fait d'assister à une rencontre d'information sur la lecture interactive donnée par un orthopédagogue incite les parents ayant un enfant d'âge préscolaire 5 ans à changer leurs habitudes de lecture à la maison. Notre deuxième objectif était d'observer sur quelle(s) composante(s) de la lecture interactive portent les changements et, s'il y a lieu, expliquer pour quelles raisons les parents n'ont pas changé leurs habitudes de lecture. Les résultats rapportés montrent que certains parents modifient leurs interventions et en augmentent la fréquence après avoir participé à la rencontre d'information. Par contre, nous observons des différences quant aux effets de la rencontre sur certaines composantes. En effet, nous remarquons que la rencontre a eu une plus grande répercussion envers les composantes de la conscience de l'écrit et du vocabulaire. Pour contrer ces différences, il serait pertinent d'offrir plus d'une rencontre aux parents. Chacune de ces rencontres porterait sur une composante

spécifique, ce qui permettrait aux parents de parfaire leurs connaissances et ainsi modifier leurs habitudes de lecture à la maison. De plus, ces rencontres donneraient l'occasion aux parents d'expérimenter des interventions en situation de lecture. Les résultats de l'entrevue téléphonique indiquent que deux des huit participantes n'avaient pas changé leurs habitudes de lecture en raison de « manque de temps ». Par contre, toutes les participantes ont dit que la rencontre avait été pertinente. Certaines d'entre elles ont exprimé le désir d'avoir cette rencontre plus tôt durant l'année pour commencer ces interventions plus rapidement et ainsi prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture.

Enfin, à la lumière des résultats obtenus, nous considérons qu'il est important que les orthopédagogues offrent des rencontres d'information, des ateliers ou des formations aux parents. En effet, ces divers moyens permettent aux parents de se sentir engagés et compétents pour aider leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires et ainsi contribuer à la prévention des difficultés d'apprentissage.

Références

- Archambeault, J. (2017). *Étude des interventions orales d'enseignantes expertes lors de la pratique de la lecture à haute voix et l'influence de ces interventions sur le langage oral des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Association des orthopédagogues du Québec. (ADOQ, 2015). *Définition de l'orthopédagogie*. Repéré à <http://www.ladoq.ca/orthopedagogue>
- Bara, F., Gentaz, É., & Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498-520.
- Boudreau, M. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 34(2), 189-212.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F., & Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34(2), 56-84.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Campion, N., & Rossi, J. P. (2008). Inférences et compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 46(234), 47-62.
- Catts, H. W., & Kamhi, A.G. (1999). *Causes of reading disabilities. Language and reading disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Chauveau, G. (2011). *Comment l'enfant devient lecteur : pour une psychologie culturelle de la lecture*. Paris, France : Retz.
- Commission scolaire de l'Énergie. (2013). *Plan stratégique 2013-2018*. Repéré à <http://www.csenergie.qc.ca/plan-strategique-2013-2018/enjeux/index.aspx>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2012). *Cadre de référence en orthopédagogie : vers la réussite de tous les élèves!* Repéré à http://www.ecolecsmb.com/henribeaulieu/wp-content/uploads/2013/12/cadre_orthopedagogie.pdf
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. Dans J. L. Metsala & L. C. Ehri (Éds), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235-262). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Desrosiers, H., Tétreault, K., & Boivin, M. (2012). *Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/portrait-201205.pdf>
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* (Thèse de doctorat inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language & emergent literacy skills*. Baltimore, MD: Brookes Pub.
- Faucher, M. (2015). *L'effet d'un programme d'orthographe approchées sur le développement des habiletés phonologiques des enfants à la fin de la maternelle* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Fédération des comités de parents du Québec. (2011). *Thème 5 : le plan d'intervention*. Repéré à <http://www.fcpq.qc.ca/sites/24577/EHDAA/guides-et-references/Theme5.pdf>
- Felton, R. H., & Brown, I. S. (1990). Phonological processes as predictors of specific reading skills in children at risk for reading failure. *Reading and Writing*, 2(1), 39-59.

- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 37-55.
- Garton, A. F., & Pratt, C. (2004). Reading stories. Dans T. Nunes & P. Bryant (Éds), *Handbook of children's literacy* (pp. 213-228). Dordrecht, Holland: Kluwer Academic Publishers.
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: The moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 319-336.
- Giasson, J. (1994). La lecture et l'acquisition du vocabulaire. *Québec français*, (92), 37-39.
- Giasson, J. (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Giasson, J., & Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Godin, M. P., Godard, L., Chapleau, N., & Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34-59.
- Gombert, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gombert, J. É. (1992). Activité de lecture et activités associées. Dans M. Fayol, J.-E Gombert, P. Lécocq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Éds), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 107-140). Paris : Presses universitaires de France.
- Gombert, J. E., & Colé, P. (2000). Chapitre 4. Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. Dans M. Kail & M. Fayol (Éds), *L'acquisition du langage* (Vol. II, pp. 117-150). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Good, R. H., Simmons, D. C., & Smith, S. B. (1998). Effective academic interventions in the United States: Evaluating and enhancing the acquisition of early reading skills. *School Psychology Review*. 27(1), 45-56.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.

- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, *101*(3), 371-395.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *15*(1), 75-90.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(3), 330-350.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge - of words and the world. *American Educator*, *27*(1), 10-13.
- Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *26*(3), 296-313.
- Japel, C., Vuattoux, D., Dion, É., & Simmons, D. C. (2009). Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque. Dans A. Charron, C. Bouchard, & G. Cantin (Éds), *Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif* (pp. 37-53). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, *31*(3), 259-272.
- Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading. Literature review. Research report DCSF-RR031*. National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ, UK.
- Knowland, V., & Formby, S. (2015). Early literacy practices at home in 2015: Third annual survey of parents. Repéré à <https://docplayer.net/52293719-Early-literacy-practices-at-home-in-2015.html>
- Lafontaine, D. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire*. Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire (PIREF). Repéré à <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf>
- Lancy, D. F., & Bergin, C. (1992). *The role of parents in supporting beginning reading*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED345212.pdf>

- Lefebvre, P. (2007). *La prévention des difficultés de lecture et d'écriture* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Lefebvre, P., & Giroux, C. (2011). Prévention des difficultés du langage écrit. Dans M. C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre, & C. Giroux (Éds), *Difficultés de lecture et d'écriture. Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (pp. 139-172). Québec, QC : Presses universitaires du Québec.
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Lemelin, J. P., & Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école. *Institut de la statistique Québec*, 4, fascicule 2.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lovelace, S., & Stewart, S. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative *Print Referencing*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 16-30.
- Makdissi, H. (2010). *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec, QC : Presses universitaires du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Repéré à http://csvdc.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/MELS_-_Definition_Codes_de_difficulte_2007_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2013). *Projet de programme d'éducation préscolaire. Maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/maternelle_4.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ, 2003a). *Passe-partout, un soutien à la compétence parentale. Cadre d'organisation destiné aux gestionnaires, aux intervenantes et aux intervenants*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Passe-Partout_s.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ, 2003b). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptati-on-scolaire-services-comp/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ, 2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MEES, 2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 4 ans*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L., & Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) - De la naissance à 10 ans*. Repéré à http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_reussite_scol_fr.pdf
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Collin.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child language*, 24(1), 123-138.
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374.
- Simard, M., Tremblay, M. E., Lavoie, A., Audet, N., Courtemanche, R., & Perron, B. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>
- Smith, S. S., & Dixon, R. G. (1995). Literacy concepts of low-and middle-class four-year-olds entering preschool. *The Journal of Educational Research*, 88(4), 243-253.

- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanké, B., Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2000). *Conscience phonologique*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Steele, S. C., & Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 354-370.
- Tanguay, C. (2012). *L'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon chez des élèves de deuxième année du primaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, QC.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 55-64.
- Tracey, D. H. (2000). Enhancing literacy growth through home-school connections. Dans D. S. Strickland & L. Mandel-Morrow (Éds), *Beginning reading and writing* (pp. 46-57). Newark: International Reading Association.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157-169.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.

Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438.

Appendice A
Questionnaire sur les habitudes de lecture

Questionnaire sur les habitudes de lecture



Nom : _____

M F

Nom de votre enfant : _____

École et classe de votre enfant : _____

Répondez spontanément aux questions, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Le temps pour remplir ce questionnaire devrait être d'environ 10 minutes.

Dans une semaine, combien de fois vous ou un autre membre de votre famille lisez une histoire à votre enfant :

L'heure du coucher : _____

Autres moments : _____

- | | | | | |
|--|--------|---------|--------------|----------|
| 1) Votre enfant demande qu'on lui lise des livres. | Jamais | Parfois | Très Souvent | Toujours |
| 2) Votre enfant va à la bibliothèque municipale avec vous ou un autre adulte. | Jamais | Parfois | Très Souvent | Toujours |
| 3) Lorsque vous lisez un livre, vous encouragez votre enfant à réagir au texte et aux illustrations en posant des questions. | Jamais | Parfois | Très Souvent | Toujours |
| 4) Lors de la lecture, vous changez votre intonation de voix pour imiter les personnages. | Jamais | Parfois | Très Souvent | Toujours |
| 5) Lors de la lecture, vous montrez et discutez du titre avec votre enfant. | Jamais | Parfois | Très Souvent | Toujours |
| 6) Lors de la lecture, vous suivez le texte du doigt. | Jamais | Parfois | Très Souvent | Toujours |

7)	Vous faites volontairement des erreurs par exemple, en commençant par la dernière page, en lisant de droite à gauche ou en mettant le livre du mauvais sens.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
8)	Lors de la lecture, vous demandez à l'enfant de pointer des lettres (minuscules, majuscules)	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
9)	Lors de la lecture, vous demandez à l'enfant de pointer des mots.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
10)	Durant la lecture, vous inventez un « pseudo-mot » (un mot inexistant) pour voir si votre enfant s'en rendra compte. Ex. : Fatin au lieu de lapin.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
11)	Lors de la lecture, vous nommez le nom et le son des lettres de l'alphabet.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
12)	Durant la lecture, vous demandez à l'enfant de reproduire le son d'un mot et d'en trouver d'autres qui commencent par le même son.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
13)	Lors de la lecture, vous faites remarquer les mots qui riment à l'enfant et vous essayez d'en trouver d'autres.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
14)	Lors de la lecture, vous vous arrêtez lorsqu'il y a des mots nouveaux ou plus difficiles.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
15)	Lorsque vous rencontrez un mot difficile, vous demandez à l'enfant de vous expliquer ce que le mot veut dire.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
16)	Vous utilisez les illustrations pour expliquer des mots dans le texte.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
17)	Vous faites des liens avec le vécu de votre enfant pour expliquer un mot plus difficile.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
18)	Vous trouvez des synonymes avec votre enfant pour expliquer un mot plus difficile.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
19)	Lors de la lecture, vous posez des questions sur les sentiments des personnages en lui demandant d'expliquer sa réponse.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours

20)	Lors de la lecture, vous posez des questions sur ce qu'il va arriver dans l'histoire avant de continuer à lire la suite.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
21)	Durant la lecture, vous demandez à votre enfant comment il aurait réagi s'il avait été à la place du personnage et pourquoi.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
22)	Durant la lecture, vous demandez à votre enfant de résoudre le problème de l'histoire en lui demandant ce que le personnage pourrait faire.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
23)	Durant la lecture, vous demandez à l'enfant de qui on parle lorsqu'un pronom est utilisé. Ex. : Il s'en va sur la patinoire. Qui est le « il »?	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
24)	Durant la lecture, lorsqu'il y a des informations implicites (pas dites textuellement dans le texte). Vous posez des questions à l'enfant afin qu'il comprenne. Ex. : Le petit garçon regarde dans la fenêtre et décide de mettre un imperméable. (Pourquoi penses-tu que le petit garçon décide de mettre un imperméable?)	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours
25)	Seriez-vous disponible pour une courte entrevue (10-15 minutes)? L'entrevue portera sur vos réponses aux questions pour les illustrer par des exemples et en discuter.	Jamais	Parfois	Très Souvent	Toujours

- Oui je suis intéressé et voici mes coordonnées :

Numéro de téléphone : _____

Adresse courriel : _____

- Non je ne suis pas intéressé

Merci pour votre participation!

Appendice B
Questions de l'entrevue téléphonique

- Que pensez-vous de la rencontre sur la prévention des difficultés?

- Avez-vous changé vos interventions en lien avec la lecture interactive?

- Qu'est-ce qui a fait en sorte que vous avez changé vos habitudes de lecture?

- Qu'est-ce qui a fait en sorte que vous n'avez pas changé vos habitudes de lecture?

- Qu'est-ce qui vous aiderait, motiverait à changer vos habitudes de lecture?

- Avez-vous des commentaires sur la rencontre, le questionnaire? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?

Appendice C
Lettre d'information

LETTRE D'INFORMATION

Les habitudes de lecture des parents avant et après avoir reçu une formation sur la lecture interactive.

Sabrina Frappier

Éducation

Maitrise en éducation concentration orthopédagogie

Directeur : Jean-Marie Miron

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les effets d'une rencontre d'information sur la lecture interactive par rapport aux habitudes de lecture des parents serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont [...].

- De vérifier si le fait de recevoir une formation sur la lecture partagée changera vos habitudes de lecture.
- De vérifier quels sont les changements les plus fréquents.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Votre participation à cette recherche vise à répondre à des questions concernant vos habitudes de lecture avant de recevoir une formation sur la lecture partagée et après l'avoir reçue. Vous aurez à remplir deux fois le même questionnaire où je pourrai analyser les résultats et de voir si les parents semblent changer leur habitude de lecture après avoir eu des informations sur cette méthode de lecture.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre au questionnaire sur les habitudes de lecture fourni avant la formation sur la lecture partagée offerte par un orthopédagogue. Ensuite, si vous le désirez, vous aurez à remplir le même questionnaire, mais quelques mois après avoir reçu la formation. Le questionnaire sera remis dans la pochette message de votre enfant. Vous aurez à le retourner à l'école par la suite.

Les questions porteront sur des concepts reliés à la lecture interactive comme :

- L'interaction avec votre enfant lors de l'histoire.
- Les types de questions posées durant la lecture.
- Des explications sur les mots plus difficiles lus.
- Le nombre de fois par semaine où vous lisez un livre à l'enfant.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 10 minutes par questionnaire, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des habitudes de lecture des parents en lien avec la lecture partagée et d'avoir la possibilité de créer un lien affectif en ayant du plaisir à lire et d'interagir avec votre enfant sont les bénéfices directs prévus à votre participation.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée, votre nom ne figura sur aucun document dans la recherche. Des noms fictifs seront utilisés lors des résultats. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un essai, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur dans le bureau de mon directeur de recherche. Les seules personnes qui y auront accès seront mon directeur de recherche et moi. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites deux ans après avoir remis mon essai final et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Appendice D
Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, _____ [nom du chercheur principal] m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____ [nom du participant], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet [titre]. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :