

Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Mesure de l'efficacité d'une intervention en lecture
partagée sur les prérequis au langage écrit chez des
enfants d'âge préscolaire

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Logopédie

Promotrice : Christelle Maillart

Lectrices : Laurence Rousselle & Line Vossius

Nora Chrifi

Université de Liège

Année académique 2017-2018

Remerciements

Avant toute chose, il me tient à cœur de remercier les personnes qui m'ont aidée, de près ou de loin, à réaliser ce travail.

J'adresse en premier lieu mes plus vifs remerciements à Madame Christelle Maillart pour m'avoir proposé ce sujet et accompagnée tout au long de mon travail. Je la remercie pour ses nombreux conseils et remarques, ses relectures, nos échanges fructueux ainsi que pour le temps qu'elle m'a accordé.

Je souhaite également remercier les lectrices de mon mémoire, Mesdames Laurence Rousselle et Line Vossius, pour l'intérêt et l'attention portés dans la lecture et l'évaluation de ce travail. Je remercie tout particulièrement Line Vossius pour avoir grandement contribué à l'organisation du projet. Je la remercie pour ses conseils et sa grande disponibilité à tout instant. Merci également de m'avoir fait confiance face aux difficultés rencontrées. Je remercie Madame Florence Binamé pour avoir toujours répondu à mes questionnements avec gentillesse.

J'adresse ensuite mes remerciements aux écoles ayant participé à ce projet, l'Institut Saint-Paul de Liège et l'école Pierre Perret de Ans. Merci aux directrices, instituteurs et aux enfants pour leur accueil et pour nous avoir permis de mener à bien ce projet.

Je remercie l'équipe d'évaluatrices, Ophélie, Sophie, Lisa et Noémie, pour leur disponibilité qui nous a permis d'évaluer tous les enfants en temps voulu. Un grand merci également à Maelle pour les discussions que nous avons eues et qui m'ont permis d'avancer, merci pour avoir toujours répondu présente au bon moment.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont accompagnée tout au long de ces années d'études. Je pense aux professeurs mais également à mes maîtres de stage pour les conseils et l'expérience que j'ai pu acquérir. Un très grand merci à ma famille et tout particulièrement à mes parents, Mam's et Pap's, pour leurs précieuses relectures et leur soutien sans faille. Merci d'avoir toujours cru en mes capacités et de m'avoir écoutée avec patience lors de mes (trop nombreuses) interrogations. Je remercie également mes amis pour leurs conseils et leur soutien tout au long de ce parcours universitaire.

Table des matières

1. Introduction générale.....	1
2. Introduction théorique.....	4
2.1. Difficultés de lecture chez les jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles	4
2.2. Les prérequis à l'apprentissage du langage écrit	6
2.2.1. Habiletés d'éveil à l'écrit	8
2.2.2. Habiletés langagières	10
2.3. La lecture partagée.....	12
2.3.1. Effets d'une intervention en lecture partagée sur les habiletés langagières.....	13
2.3.2. Effets d'une intervention en lecture partagée sur l'éveil à l'écrit.....	15
2.3.3. Stratégies utilisées lors d'une intervention en lecture partagée	17
2.4. Acteurs de l'activité de lecture partagée	21
2.4.1. Parents et enseignants	21
2.4.2. Enfants.....	23
2.5. Intervention en lecture partagée en milieu scolaire	24
2.6. Intérêts de l'étude actuelle	25
2.6.1. Intérêts généraux	25
2.6.2. Apport de deux interventions contrôles	26
2.7. Synthèse	27
3. Objectifs et hypothèses.....	29
3.1. Différences entre le « Projet Vieille-Montagne » et le projet actuel	30
3.2. Hypothèses.....	31
4. Méthodologie	35
4.1. Participants au projet	35
4.1.1. Participants et écoles	35
4.1.2. Constitution des groupes	36
4.2. Matériel	37
4.2.1. Evaluations	37
4.2.2. Interventions	47
4.3. Procédure générale	50
5. Résultats	53
5.1. Statistiques descriptives.....	53
5.2. Traitement des données.....	55
5.2.1. Conditions d'application des tests	55
5.2.2. Analyses de variance à mesures répétées.....	55

5.2.3. Analyses de covariance à mesures répétées.....	56
5.2.4. Analyse de (co)variance simple.....	57
5.2.5. Situations particulières relatives au nombre d'enfants par groupe.....	57
5.3. Efficacité et spécificité de l'intervention en lecture partagée.....	58
5.3.1. Habiletés langagières.....	58
5.3.2. Habiletés d'éveil à l'écrit.....	63
5.3.3. Mesures numériques.....	65
5.3.4. Synthèse.....	66
6. Discussion.....	69
6.1. Questions de l'efficacité et de la spécificité de l'intervention en lecture partagée.....	69
6.1.1. Performances maximales aux pré-tests.....	69
6.1.2. Discussion des effets par domaine.....	70
6.1.3. Caractéristiques générales de l'intervention en lecture.....	82
6.1.4. Niveau initial par rapport à une population globale.....	83
6.2. Limites.....	84
7. Conclusions et perspectives.....	87
8. Bibliographie.....	91
9. Annexes.....	101
Annexe 1 : Tâche de définition de mots – Ligne de base item-spécifique.....	101
Annexe 2 : Définitions attendues pour la tâche de définition.....	102
Annexe 3 : Exemples de cotation à la tâche de définition de mots.....	103
Annexe 4 : Stratégies et principes de l'intervention en lecture partagée enrichie.....	104
Annexe 5 : Livres lus durant l'intervention.....	105
Annexe 6 : Concepts travaillés au cours de l'intervention en lecture partagée.....	106
Annexe 7 : Ordre de passation des épreuves aux T0 et T1.....	109
Annexe 8 : Indices de position pour l'ensemble des tâches : médianes.....	110
Annexe 9 : Performances au T0.....	111
Annexe 10 : Moyennes et écart-types sur les scores de progression.....	112
Annexe 11 : Analyses sur les scores de progression.....	113
Annexe 12 : Evolution des scores au cours du temps.....	114
Annexe 13 : Effets de l'intervention en lecture partagée sans les scores maximaux au T0.....	120
Annexe 14 : Lien entre la conscience phonologique et la connaissance des lettres.....	121
Annexe 15 : Comparaison des scores moyens (T0) à une population normale.....	122

1. Introduction générale

Dans nos sociétés, savoir lire et écrire est reconnu comme étant un déterminant de la santé et du bien-être des individus (Rootman & Ronson, 2005). Ces habiletés jouent un rôle dans la réussite scolaire et académique, l'insertion socioprofessionnelle, le revenu ainsi que la participation active à la société. Par ailleurs, le langage écrit permet d'accéder à l'information et à la culture (Lefebvre, 2007). La lecture et l'écriture permettent donc à l'individu de se développer sur les plans professionnel et personnel (Thériault, 2010). Néanmoins, de nombreuses personnes éprouvent des difficultés d'acquisition du langage écrit, ce qui limite leurs chances de développement et d'épanouissement. Plusieurs études ont mis en évidence ce constat chez les jeunes, notamment en Belgique francophone (Lafontaine, Crépin, & Quittre, 2017 ; Lafontaine, Schillings, Dupont, Géron, & Matoul, 2017 ; Schillings & Lafontaine, 2013).

Les capacités de lecture et écriture se développent grâce à certaines compétences précoces acquises pendant la période préscolaire, avant l'entrée à l'école primaire. Ces compétences conditionnent la réussite ultérieure en lecture. Autrement dit, les enfants ayant bien acquis ces compétences seront dans de bonnes conditions pour entamer leur apprentissage du langage écrit (Cabell, Justice, Konold, & McGinty, 2011 ; Justice & Kaderavek, 2002 ; Lennox, 2013). Le vocabulaire (expressif et réceptif), la morphosyntaxe, la narration, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit sont les habiletés constituant les prérequis au langage écrit (Bus et al., 1995 ; Cabell et al., 2011 ; Justice & Kaderavek, 2002 ; Lovelace & Stewart, 2007 ; Stadler & McEvoy, 2003 ; Storch & Whitehurst, 2002). Or, de nombreux facteurs tels que l'immigration, la présence d'un trouble du langage, le multilinguisme et/ou un milieu familial défavorisé peuvent freiner l'acquisition de ces compétences précoces (Lonigan & Whitehurst, 1998). Dès lors, le fait que tous les enfants d'âge préscolaire ne possèdent pas le même « bagage » précoce de compétences entraîne d'importants écarts dans la réussite ultérieure en lecture (Justice & Pullen, 2003 ; National Early Literacy Panel (NELP), 2008). Ces écarts peuvent expliquer, en partie du moins, les difficultés que rencontrent certains jeunes dans l'acquisition de la langue écrite.

Compte tenu de l'importance du langage écrit dans la vie quotidienne, la meilleure approche serait donc d'agir de manière préventive sur ces prérequis. L'objectif est d'éviter

des difficultés ultérieures d'apprentissage et de fournir aux jeunes enfants les mêmes chances de réussite concernant cet apprentissage (Irish & Parsons, 2015 ; Justice & Kaderavek, 2002 ; Lefebvre, Trudeau, & Sutton, 2011 ; van Druten-Frietman, Strating, Denessen, & Verhoeven, 2016 ; Vellutino & Scanlon, 2002 ; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti, & Kaderavek, 2013). Parmi les moyens d'intervention, on retient notamment la lecture partagée qui consiste à lire à voix haute un livre à un enfant ou groupe d'enfants. Cette technique semble pouvoir agir préventivement sur les compétences précoces. Lors de la lecture, de nombreuses interactions entre l'(les) enfant(s) et l'adulte ont lieu et peuvent être orientées vers différents aspects du langage que sont les prérequis au langage écrit (Lefebvre et al., 2011 ; Lonigan & Whitehurst, 1998 ; Zucker et al., 2013). De par son action préventive, la lecture partagée permettrait de réduire l'écart entre les enfants présentant de faibles habiletés précoces et ceux avec de bonnes habiletés précoces. Elle fournirait ainsi à tous les enfants les mêmes chances de réussite ultérieure en lecture. De nombreuses études ont déjà montré l'efficacité de cette technique préventive, notamment l'étude servant de référence au présent travail (Lefebvre et al., 2011) mais également bien d'autres (Hilbert & Eis, 2014 ; Hindman, Wasik, & Erhart, 2012 ; Justice & Pullen, 2003 ; Lennox, 2013 ; Milburn, Girolametto, Weitzman, & Grennberg, 2014 ; Mol, Bus, & De Jong, 2009 ; O'Farely, Doyle, Victory, & Palamaro-Munsell, 2018 ; van Druten-Frietman et al., 2016 ; Westerveld, Gillon, van Bysterveldt, & Boyd, 2015).

L'étude de Lefebvre, Trudeau et Sutton (2011) consistait à proposer une intervention en lecture partagée enrichie à des enfants québécois issus de milieux défavorisés. Cette intervention s'est déroulée en milieu scolaire et la lecture de livres était « enrichie » de techniques visant à stimuler le vocabulaire, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit. Trois groupes étaient formés : un groupe expérimental, un groupe contrôle ainsi qu'un groupe de comparaison. Le premier bénéficiait d'une intervention en lecture partagée visant à entraîner les trois compétences précitées, le deuxième participait à une même intervention sans entraînement à la conscience phonologique, le groupe de comparaison était composé d'enfants issus de milieux à plus hauts revenus et ne suivait aucune intervention. L'analyse du développement des trois compétences a montré une meilleure amélioration des performances en conscience phonologique pour le groupe expérimental comparativement au groupe contrôle. Aucune différence de progression entre ces deux groupes au niveau du vocabulaire et de la conscience de l'écrit n'a été démontrée. Par rapport au groupe de

comparaison, le groupe expérimental a obtenu des résultats significativement plus élevés après l'intervention pour les trois compétences ciblées. Au vu de l'importance de ces compétences dans l'apprentissage du langage écrit, la lecture partagée semble être une bonne approche de prévention des difficultés en lecture et en écriture.

La présente étude s'inscrit dans un projet plus global proposant trois interventions à des enfants de 2^{ème} maternelle : une intervention en lecture partagée ciblant les prérequis au langage écrit, une intervention numérique visant à stimuler les prérequis aux mathématiques et une intervention de psychomotricité ciblant la motricité globale. D'autres mémoires (De Raeve, 2017 ; Orbant, 2016) faisant partie d'un projet similaire réalisé sur deux ans (le « Projet Vieille-Montagne ») se sont également inspirés des travaux de Lefebvre et al. (2011). L'intérêt de ce mémoire est triple. Premièrement, son but est de répliquer les études réalisées précédemment, avec cependant quelques différences de méthodologie (*voir 3. Objectifs et hypothèses*), afin de déterminer si les résultats obtenus à court terme sont similaires ou non à leurs conclusions. Ensuite, peu d'études sont dédiées à la langue française et encore moins au contexte franco-belge. Enfin, réaliser deux interventions cognitives (lecture et numérique) et disposer de deux groupes contrôles (numérique et psychomotricité) permettent d'analyser plus précisément la spécificité de l'intervention en lecture, ce qui est nouveau car, excepté lors du « Projet Vieille-Montagne », aucune autre recherche ne comptait plus d'un groupe contrôle.

La première partie de la revue de littérature aborde les difficultés de langage écrit que rencontrent les jeunes en Belgique francophone. La deuxième partie passe en revue les compétences précoces considérées comme prérequis au bon développement des capacités de lecture et d'écriture. La troisième partie cible la lecture partagée ainsi que les techniques décrites dans la littérature pour stimuler, durant l'intervention en lecture, les prérequis au langage écrit. La quatrième partie met en évidence les acteurs participant à la lecture partagée, à savoir les parents ou les enseignants et les enfants. La cinquième partie discute davantage du milieu scolaire comme lieu de mise en place de l'intervention. La sixième partie présente l'intérêt et l'apport de l'étude actuelle aux recherches existantes. Enfin, la dernière partie consiste en une synthèse de la revue de littérature.

2. Introduction théorique

2.1. Difficultés de lecture chez les jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles

Si de nombreux enfants développent l'apprentissage du langage écrit sans rencontrer de difficultés, cet apprentissage peut se révéler plus ardu pour d'autres (Lonigan, 2006). Les enquêtes PIRLS (2011, 2017) et PISA (2015) donnent à voir ce constat et permettent d'affirmer ces informations.

L'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) est une enquête internationale sur le développement des compétences en lecture réalisée tous les cinq ans (Lafontaine et al., 2017). Elle permet de comparer les compétences en lecture des élèves à un même moment de leur scolarité dans de nombreux pays. Son objectif principal est d'évaluer le niveau de compréhension en lecture des élèves. Par ailleurs, cette enquête recueille également des informations sur les écoles, les classes, les contextes éducatifs via des questionnaires permettant « d'appréhender de la manière la plus fine et la plus complète possible les éléments des contextes culturels, socioéconomiques, pédagogiques, familiaux et individuels, qui peuvent être liés aux différences de résultats observées entre les pays et à l'intérieur des pays » (Lafontaine et al., 2017).

En 2011, cette enquête a mis en perspective les résultats de lecture des élèves de quatrième année primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) avec ceux d'un sous-ensemble de pays comparables. Ce groupe de référence était constitué de 31 pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) et/ou de l'Union européenne. En comparaison avec les autres pays, les performances des élèves de la FW-B apparaissaient parmi les plus faibles : seuls 25% des élèves de la FW-B atteignaient le niveau élevé de l'échelle internationale de compréhension et seulement 2% se hissaient parmi les lecteurs les plus experts (Schillings & Lafontaine, 2013).

La même enquête réalisée cinq ans plus tard a montré que les élèves de la FW-B étaient devenus les plus faibles lecteurs comparativement à ceux des autres pays du groupe de référence (Lafontaine et al., 2017). La FW-B a obtenu un score moyen de 497, un score significativement plus faible que ceux obtenus par les autres pays du groupe (la moyenne des pays de référence étant de 542). Il est également important de noter qu'en FW-B, des

différences ont été relevées en fonction des caractéristiques des élèves (genre, origine sociale et culturelle, retard scolaire). En comparaison aux résultats de 2011, les résultats de la FW-B étaient significativement moins bons en 2016 (Lafontaine et al., 2017).

L'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) a pour objectif d'évaluer le niveau des compétences des élèves de 15 ans de 72 pays (pays de l'OCDE et partenaires) dans trois matières fondamentales que sont la lecture, les mathématiques et les sciences (Lafontaine, Crépin & Quittre, 2017). L'enquête de 2015 a révélé qu'en FW-B, les performances en lecture des élèves de 15 ans se détérioraient de manière significative par rapport à la précédente enquête réalisée en 2012 et cette régression était plus marquée chez les filles. De plus, 20% des jeunes auraient des performances en lecture « préoccupantes » (en-dessous du seuil à partir duquel les élèves commencent à acquérir des compétences leur permettant de participer efficacement à la vie en société). Les performances des élèves en FW-B étaient également inférieures à celles des élèves en communauté germanophone et flamande, en faveur de cette dernière (Lafontaine, Crépin & Quittre, 2017).

Les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont trop importantes pour ne pas chercher à intervenir. Elles entraînent de nombreux échecs scolaires chez les élèves pouvant conduire à un abandon scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2005). Celui-ci est d'autant plus rapide que les élèves présentent des difficultés dès le début de leur scolarité (Pagani, Ghosn, Jalbert, Munoz, & Chamberland, 2005).

Au vu de l'importance du langage écrit dans la vie quotidienne et des difficultés rencontrées dans ce domaine, il paraît essentiel de mettre en place des dispositifs permettant d'agir sur celles-ci. La meilleure approche pour pallier à ces difficultés est d'adopter des pratiques préventives, c'est-à-dire en amont de la scolarisation des enfants (Snow, Burns, & Griffin, 1998, cités par Justice et al., 2009). Il ne s'agit pas uniquement de contrer les obstacles que pourraient rencontrer certains enfants dans leur apprentissage du langage écrit mais surtout d'offrir un dispositif de prévention visant à soutenir cet apprentissage chez les enfants d'âge préscolaire. L'objectif est de permettre aux enfants d'entrer le plus aisément possible dans l'apprentissage de la langue écrite lorsqu'ils entament la scolarité primaire

(Callaghan & Madelaine, 2012 ; Sim & Berthelsen, 2014 ; van Druten-Frietman et al., 2016). Intervenir sur les prérequis au langage écrit semble être une approche efficace afin de rencontrer cet objectif.

2.2. Les prérequis à l'apprentissage du langage écrit

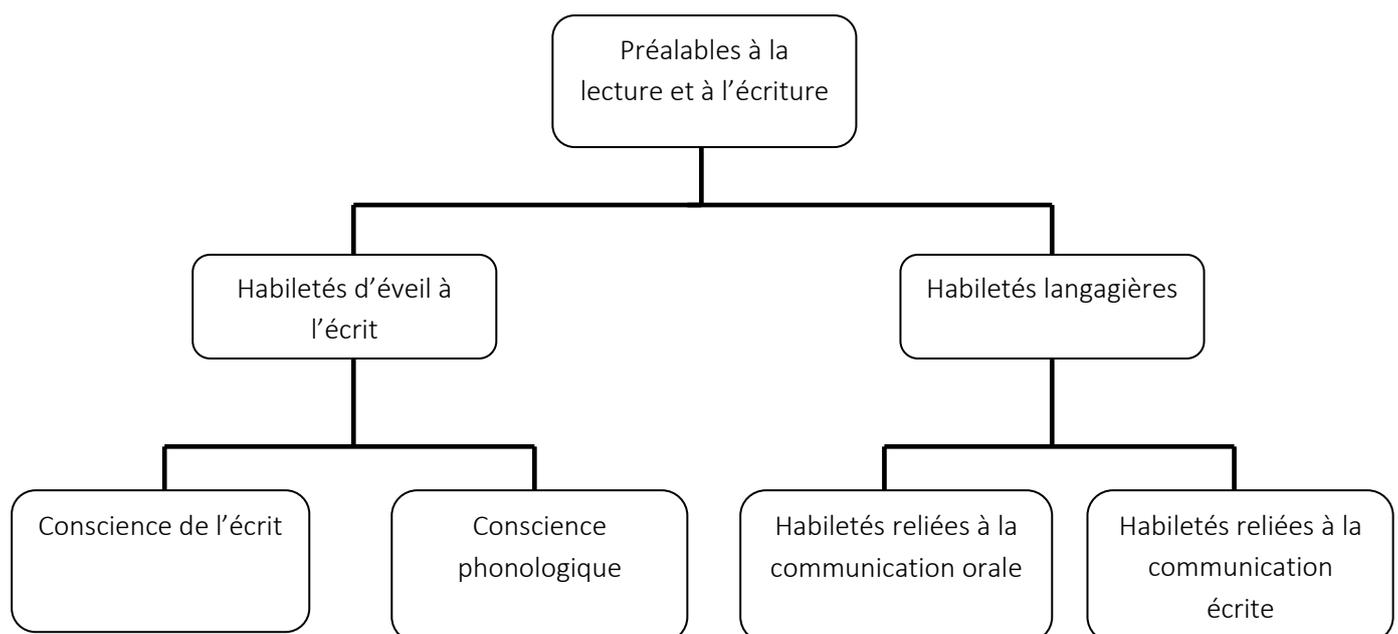
Le jeune enfant entame son apprentissage du langage écrit dès la naissance au travers d'expériences et interactions avec les adultes (Justice & Kaderavek, 2002 ; Lefebvre, 2007). Cette période d'apprentissage, débutant bien avant que les enfants bénéficient d'un apprentissage formel, est appelée celle de l'éveil à l'écrit (Lefebvre, 2007 ; Teale & Yokota, 2000). Elle fournit à l'enfant d'importantes bases au développement ultérieur de la lecture et de l'écriture car elle permet d'acquérir les prérequis au langage écrit (Justice & Kaderavek, 2002 ; Justice & Pullen, 2003 ; Lefebvre, 2007). Ceux-ci réfèrent à des compétences acquises par les jeunes enfants avant leur entrée à école primaire et soutenant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces compétences sont dès lors associées au futur décodage et aux habiletés de compréhension à la lecture des jeunes enfants (Dickinson, McCabe, & Anastasopoulos, 2003, cités par Zucker et al., 2013). Parmi ces compétences, on retrouve le vocabulaire, la conscience de l'écrit et la conscience phonologique qui revêtent une importance capitale dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Justice & Kaderavek, 2002 ; Stadler & McEvoy, 2003 ; Storch & Whitehurst, 2002). Certains auteurs les considèrent comme étant les meilleurs prédicteurs de la réussite en lecture et en écriture (Hammill, 2004 ; NELP, 2008).

Les enfants peuvent présenter de grandes différences dans la maîtrise de ces prérequis, ce qui peut conduire à d'importants écarts dans la réussite en lecture (Justice & Pullen, 2003 ; NELP, 2008). Les enfants développant une maîtrise adéquate de ces prérequis deviennent généralement de meilleurs lecteurs et écrivains que ceux avec une maîtrise plus faible (Justice & Kaderavek, 2002). Dans ce sens, de nombreuses recherches se sont intéressées à ces compétences en essayant de comprendre comment promouvoir efficacement les prérequis au langage écrit chez les jeunes enfants afin que tous les développent efficacement durant la période préscolaire (Justice & Kaderavek, 2002 ; Zucker et al., 2013).

La lecture a de meilleures chances de se développer aisément dans des environnements scolaires stimulants, avec un bon enseignement et en l'absence de facteurs de risques tels que des troubles sensoriel, cognitif ou langagier (Justice & Pullen, 2003 ; Snow, Burns, & Griffin, 1998, cités par Stadler & McEvoy, 2003).

Storch & Whitehurst (2002) ont proposé une classification des prérequis au langage écrit séparée en deux domaines distincts mais interdépendants : les habiletés liées au langage oral et les habiletés relatives au code. Le premier domaine réfère aux modalités d'expression et de compréhension dans les domaines de la forme (ex. : la syntaxe) et du contenu (le vocabulaire). Les compétences liées au code permettent, quant à elles, aux jeunes enfants d'acquérir une compréhension précoce du principe alphabétique. Ces habiletés concernent les concepts de l'écrit, la connaissance de l'alphabet, l'écriture émergente et la conscience phonologique. La classification de Lefebvre (2007) répartit les prérequis au langage écrit en deux groupes : les habiletés d'éveil à l'écrit et les habiletés langagières. Le premier groupe comprend la conscience de l'écrit et la conscience phonologique. Le second réfère aux habiletés reliées à la communication orale et écrite. La figure 1 reprend ces différentes habiletés. Cette dernière classification servira de base au présent travail afin de présenter chaque compétence individuellement.

Figure 1. Préalables de la lecture et de l'écriture (Lefebvre, 2007).



2.2.1. Habiletés d'éveil à l'écrit

2.2.1.1. Conscience de l'écrit

La conscience de l'écrit « réfère aux formes, conventions et fonctions de l'écrit incluant la connaissance de l'alphabet » (Justice & Ezell, 2001, cités par Justice & Kaderavek, 2002). Des habiletés telles que comprendre que l'écrit a une signification, tenir un livre correctement, comprendre la direction de lecture, être familiarisé à différents éléments d'un livre (couverture, titre, auteur) et connaître les lettres de l'alphabet font partie de la conscience de l'écrit (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009 ; Lefebvre et al., 2011 ; Piasta, Justice, McGinty, & Kaderavek, 2012). Ces habiletés de base permettent aux enfants de comprendre à quoi ressemble l'écrit, comment il fonctionne et pourquoi il est utilisé (Adams, 1990, cité par Justice & Kaderavek, 2002). La conscience de l'écrit apparaît donc comme un élément déterminant de la future réussite en lecture et écriture des jeunes enfants (Piasta et al., 2012).

Par ailleurs, les études de la dernière décennie ont évalué la relation existant entre la conscience de l'écrit des enfants de maternelle et leur future réussite en lecture (National Early Literacy Panel, 2004, cité par Justice et al., 2009). Les jeunes enfants ayant compris les règles gouvernant l'écrit et son utilité dans la société seraient davantage prêts à assimiler le principe alphabétique alors que ceux possédant peu de connaissances sur l'écrit seraient plus exposés aux risques d'être en retard par rapport aux autres (Justice et al., 2009 ; Mol & Bus, 2011 ; Sparks, Patton, & Murdoch, 2014).

La conscience de l'écrit est fortement influencée par l'environnement (familial, scolaire) dans lequel les enfants sont élevés. C'est à travers ses expériences de lecture et d'écriture que l'enfant se constitue un ensemble de connaissances, avant l'entrée à l'école, et développe une conscience de l'écrit (Thériault, 2010). Un retard dans le développement de cette compétence est souvent dû à un manque d'exposition et de participation à des activités de lecture et d'écriture (Justice & Kaderavek, 2002). Il est donc possible de modifier le développement de la conscience de l'écrit en agissant sur cet environnement (Justice et al., 2009).

2.2.2.2. *Conscience phonologique*

La conscience phonologique est la conscience que les mots sont composés de plus petites unités (Shankweiler & Liberman, 1972, cités par Stadler & McEvoy, 2003). Gillon (2004, cité par Lefebvre et al., 2011) la définit comme « la sensibilité aux unités du langage oral, à savoir les rimes et les phonèmes, et la capacité de manipuler ces unités ». Desrochers, Kirby, Thompson, & Fréchette (2009) parlent de la conscience phonologique comme étant « la prise de conscience des sons de la parole par le locuteur et des transformations qu'il peut leur faire subir ».

Cette compétence est nécessaire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture car elle conduit à l'acquisition du principe alphabétique, élément essentiel au bon développement de la reconnaissance des mots et des habiletés d'orthographe (Adams, 1990, cité par Lefebvre et al., 2011 ; Desrochers et al., 2009 ; Stadler & McEvoy, 2003 ; Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar, & Harris, 2000). Elle est fortement reliée à la réussite en lecture car elle représente une compétence critique dans le début du décodage chez l'enfant (Mihai et al., 2015 ; Stadler & McEvoy, 2003).

Les enfants présentant de bonnes capacités de conscience phonologique détectent plus facilement les phonèmes et par conséquent apprennent plus vite à décoder les mots (Bus & van IJzendoorn, 1999 ; Mihai et al., 2015). A contrario, les enfants entrant à l'école primaire avec de moins bonnes capacités de conscience phonologique ont plus de risques d'être en retard sur tous les aspects de langage écrit par rapport à leurs pairs (Callaghan & Madelaine, 2012 ; Stanovich, 1986, cité par Stadler & McEvoy, 2003). De plus, des difficultés en conscience phonologique sont considérées comme une cause importante de la dyslexie (van IJzendoorn & Bus, 1994, cité par Bus & van IJzendoorn, 1999).

Au début de l'apprentissage de la lecture, le rôle de la conscience phonologique est capital et tend ensuite à diminuer au fur et à mesure que les enfants deviennent plus compétents en lecture (Bus & van IJzendoorn, 1999). Cette compétence fut considérée un temps comme le seul puissant prédicteur du développement de la lecture (Elbro, 1996, cité par Bus & van IJzendoorn, 1999). Depuis, il est apparu que d'autres compétences sont également déterminantes, notamment la conscience de l'écrit et les habiletés langagières (Bus & van IJzendoorn, 1999 ; Dempsey & Skarakis-Doyle, 2017 ; NELP, 2008 ; Piasta et al.,

2012 ; Storkel, 2016). Actuellement, il serait déraisonnable de considérer la conscience phonologique comme unique prédicteur du développement de la lecture.

2.2.2. Habiletés langagières

2.2.2.1. Habiletés reliées à la communication orale

Les habiletés langagières sont essentielles à la réussite scolaire car ce sont de bons prédicteurs des futures capacités de compréhension et production de textes (Massey, 2013 ; NELP, 2008 ; Storch & Whitehurst, 2002 ; Wasik & Hindman, 2014). Avoir un vocabulaire bien développé, connaître différents types de phrases et comprendre les inférences permettent de comprendre ce qu'on lit et de produire de l'écrit. Des différences à ces niveaux existent déjà entre les jeunes enfants. En effet, les enfants issus de milieux défavorisés montrent un retard dans le développement de leur langage par rapport à leurs pairs issus de milieux plus aisés (Dickinson & Snow, 1987, cités par Lefebvre et al., 2011). Ce retard constitue un risque plus accru de développer des difficultés scolaires, surtout concernant l'apprentissage de la lecture (Storch & Whitehurst, 2002 ; Wasik & Hindman, 2014).

La phonologie est le domaine de la reconnaissance et de la production des sons de la parole. La sensibilité phonologique apparaît chez les jeunes enfants avant qu'ils n'apprennent à lire et est essentielle à l'apprentissage du langage écrit (Whitehurst & Lonigan, 1998). En effet, les enfants sont imprégnés d'éléments linguistiques et sensibilisés aux sons de la langue dès leur plus jeune âge (Helloin & Thibault, 2006). En ce sens, les compétences phonologiques jouent un rôle important dans le développement des habiletés de conscience phonologique et par conséquent, dans les capacités ultérieures de lecture et d'écriture. Par exemple, elles permettent aux enfants de discriminer des phonèmes ou de juger des rimes.

Le vocabulaire expressif est également un puissant prédicteur de la future réussite en lecture (Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002 ; Hargrave & Sénéchal, 2000 ; Scarborough, 1998, cité par Storkel et al., 2016). La richesse du vocabulaire est liée à l'environnement familial de l'enfant et particulièrement à la manière dont les parents interagissent avec lui pendant des activités de lecture (Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008, cités par Bojczyk, Davis, & Rana, 2016). Par exemple, les enfants apprennent plus facilement les mots auxquels ils sont exposés plus d'une fois lors de la lecture (Sénéchal, 1997, cité par Lefebvre et al., 2011). Ainsi, améliorer le vocabulaire en accélérant l'apprentissage de mots pourrait prévenir les futures

difficultés en lecture et a fortiori, l'échec scolaire (Storkel et al., 2016). Compte tenu de cela, il est également important d'intervenir le plus tôt possible auprès des enfants présentant un retard dans le domaine du vocabulaire (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Pour réussir à l'école, les messages transmis par les professeurs et amis de classe doivent être compris par l'enfant. Il doit donc être capable de décoder les mots et les phrases qu'il entend. Cette habileté se met en place en situation orale durant la période préscolaire. Ensuite, les différentes habiletés de compréhension de la parole orale serviront à la compréhension à la lecture (Dempsey & Skarakis-Doyle, 2017 ; Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux, & Tarte, 2012). Des difficultés de compréhension langagière à l'âge préscolaire, vers 3-4 ans, seraient fortement liées à d'autres difficultés : expression langagière, apprentissage de la lecture, mathématiques, compétences scolaires générales, habiletés sociales et problèmes de comportement (Justice et al., 2009). Certains auteurs montrent que de bons résultats en compréhension du langage à 3 ans constituent un bon prédicteur des habiletés de lecture à 7 ans (Flax, Realpe-Bonilla, Roesler, Choudhury & Benasich, 2009). Ces auteurs démontrent que les capacités réceptives à 3 ans expliquent 25% de la variance des scores pour une tâche de lecture de mots isolés et 21% de la variance pour une tâche de lecture de non-mots. Dès lors, l'importance de promouvoir le développement des habiletés de compréhension dès l'âge préscolaire devient tout à fait compréhensible (Kotaman & Balci, 2017 ; van Kleeck, 2008).

La compréhension d'inférences est également une habileté cruciale jouant un rôle important dans la compréhension en lecture (Desmarais et al., 2012 ; Dougherty, 2014 ; Filiatrault-Veilleux, Bouchard, Trudeau, & Desmarais, 2015 ; Tompkins, Guo, & Justice, 2013 ; van Kleeck, 2008). Faire des inférences réfère à une situation dans laquelle une personne doit aller au-delà des informations directement fournies par un interlocuteur ou un texte écrit afin de comprendre le(s) message(s) transmis, qu'ils soient oraux, écrits ou représentés par des illustrations (Kendeou, Bohn-Gettler, White, & van den Broek, 2008 ; van Kleeck, 2008). L'individu doit alors « combler les espaces non explicites en établissant des liens entre ce qu'il entend et le contexte dans lequel il se trouve, tout en se référant à ses connaissances du monde » (Desmarais et al., 2012). Cette habileté se développe à l'âge préscolaire, bien avant l'apprentissage formel de la lecture. Par exemple, lorsqu'un enfant entend son parent dire « Oh ! Il va falloir mettre un imperméable ! » tout en regardant par la fenêtre, l'enfant fait le

lien entre l'imperméable et le fait qu'il pleut, même s'il ne peut pas voir le temps dehors (Desmarais et al., 2012). L'étude de Tompkins et al. (2013) a montré que des enfants de 4 à 5 ans étaient capables de faire des inférences sur les personnages et leurs émotions assez fréquemment lorsque des questions leur étaient posées après une lecture d'histoire (ex. : « Comment tu penses qu'il/elle se sent ? Pourquoi tu penses ça ? »). Ces enfants faisaient cependant peu d'inférences concernant les objectifs des personnages, les causes, les conséquences et les actions. Une autre étude (Filiatrault-Veilleux et al., 2015) a mis en avant la capacité d'enfants âgés de 3 ans à réaliser des inférences sur la réponse interne, l'objectif et le problème rencontré par le personnage principal. Les capacités d'inférer sur les tentatives de résolution de problème, de faire des prédictions sur la suite de l'histoire et de comprendre les conséquences d'un événement apparaîtraient plus tardivement, vers l'âge de 5-6 ans.

2.2.2.2. Habiletés reliées à la communication écrite

Ces habiletés réfèrent à la « façon dont parlent les livres » (Lefebvre, 2007), c'est-à-dire le vocabulaire plus sophistiqué et plus précis et la syntaxe plus complexe de l'écrit par rapport à l'oral. La grammaire du langage écrit est donc différente de celle de la langue parlée. Ces habiletés se développent au fur et à mesure que les enfants sont exposés à la langue écrite et constituent également de bons prédicteurs à l'apprentissage du langage écrit.

2.3. La lecture partagée

La lecture partagée interactive ou lecture « dialogique » est une lecture à haute voix faite par l'adulte, pendant laquelle de nombreuses interactions adulte-enfant ont lieu (Dixon-Krauss, Januszka, & Chae, 2010 ; Lonigan & Withehurst, 1998 ; Zucker et al., 2013). Elle fournit un contexte favorable pour amener de riches échanges entre un adulte et un enfant (Wasik & Bond, 2001 ; Wasik & Hindman, 2014). Lors d'une lecture, les interactions peuvent aller au-delà de l'histoire et inviter au dialogue entre l'adulte et l'enfant (Milburn et al., 2014 ; Wasik & Bond, 2001). Ces interactions amènent l'enfant à créer des liens entre les informations de l'histoire, à construire le sens du texte lu (Desmarais et al., 2012) et peuvent être orientées vers différents aspects du langage (Lefebvre et al., 2011).

De plus, la lecture de livres amène les enfants à être en contact avec les structures

d'une histoire et les conventions de l'écrit, différentes de celles de l'oral, qui sont des prérequis à la compréhension de texte (Bus et al., 1995 ; Justice & Kaderavek, 2002 ; Wasik & Bond, 2001). La lecture partagée fournit également un contexte favorable pour intégrer une approche explicite durant la lecture (Justice & Kaderavek, 2005, cités par Lefebvre et al., 2011). Des moments d'enseignement explicite constituent un élément essentiel pour accentuer les compétences nécessaires au développement de la lecture et de l'écriture (Justice et al., 2003 ; Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998, cités par Lefebvre et al., 2011). La lecture partagée vise donc à augmenter la qualité des interactions et du dialogue entre l'(les) enfant(s) et l'adulte (Dixon-Krauss et al., 2010).

Depuis de nombreuses années, plusieurs études ont exploré l'efficacité de la lecture partagée sur l'éveil à l'écrit et le développement du langage chez des enfants d'âge préscolaire. Les résultats de la méta-analyse de Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini (1995) soutiennent l'hypothèse que la lecture de livres par les parents à leur(s) enfant(s) d'âge préscolaire est en lien avec une série de mesures comme le développement du langage, l'éveil à l'écrit et la réussite en lecture. Selon cette même méta-analyse, la lecture de livres expliquerait 8% de la variance dans les résultats aux différentes mesures. La lecture de livres est donc fortement associée aux habiletés de lecture, d'écriture et langagières. Compte tenu de ces éléments, la lecture de livres semble être un puissant renforçateur de la réussite en lecture.

2.3.1. Effets d'une intervention en lecture partagée sur les habiletés langagières

La lecture partagée permet d'exposer l'enfant à un vocabulaire riche et varié (Wasik & Bond, 2001 ; Zucker et al., 2013), davantage présent dans les livres que dans le langage parlé (Cunningham & Stanovich, 1997, cités par Zucker et al., 2013), ce qui constitue un soutien pour le développement du vocabulaire (Juel, 2006, cité par Mol et al., 2009 ; Sénéchal & LeFevre, 2002, cités par Mol et al., 2009 ; Wasik & Bond, 2001).

La lecture partagée semble être une intervention efficace pour obtenir des progrès significatifs au niveau des habiletés langagières comme le vocabulaire (apprendre de nouveaux mots) et la syntaxe (Neuman & Kaefer, 2018 ; Storkel et al., 2016 ; Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2017 ; Whitehurst et al., 1994). Ces progrès se retrouvent tant chez les enfants à développement typique que chez ceux présentant un vocabulaire peu étoffé (Mol et al.,

2009). Une étude menée par Whitehurst et al. (1988) s'est intéressée à l'effet d'une intervention en lecture partagée interactive ou « dialogique » sur les habiletés langagières. Deux groupes ont été formés, le premier était composé d'enfants bénéficiant d'une intervention en lecture dialogique, le second était constitué d'enfants auxquels une intervention de lecture traditionnelle était proposée. Les résultats ont montré que les enfants du premier groupe présentaient, après l'intervention, des scores significativement plus importants aux tests évaluant les habiletés langagières expressives (longueur moyenne d'énoncés, vocabulaire expressif, fluence sémantique) que les enfants du second groupe. Ces progrès étaient présents directement après l'intervention et maintenus neuf mois après, lors du follow-up.

Néanmoins, le choix des mots cibles à travailler lors d'une situation de lecture partagée constitue un facteur non négligeable afin de fournir une base solide pour la compréhension et la production de textes. Beck, McKeown et Kucan (2002) suggèrent que les mots peuvent être classés en trois catégories. La première comprend des mots de haute fréquence utilisés quotidiennement, la deuxième, des mots moins fréquents mais décrivant des concepts communs et la troisième, un vocabulaire spécifique à un domaine. Les auteurs suggèrent de cibler du vocabulaire appartenant à la deuxième catégorie car ils sont davantage susceptibles de se trouver dans des livres ou autres supports écrits.

Certains auteurs ont également démontré que la lecture partagée constituait un soutien au développement de la compréhension d'inférences chez l'enfant d'âge préscolaire (Desmarais et al., 2012 ; Kotaman & Balci, 2017). Comme évoqué précédemment, les inférences sont « des messages requérant l'interprétation de ce qui n'est pas dit par l'interlocuteur » (Bianco & Coda, 2002, cités par Desmarais et al., 2012). Lors d'une situation de lecture partagée, si l'adulte insère des questions amenant l'enfant à faire des inférences sur l'histoire, il crée une situation d'apprentissage stimulant le développement de la compréhension d'inférences du jeune enfant (van Kleeck, 2008).

Ces questions peuvent porter sur trois types d'inférences. Les *inférences causales*, liées aux éléments de la grammaire de récit (l'élément déclencheur, la réponse interne du personnage, l'objectif, etc.), jouent un rôle important dans la compréhension de textes (ex. de question sur la réponse interne : « Comment penses-tu que le personnage se sent ? »). Les

inférences d'information concernent le cadre de l'histoire comme le lieu, les personnages ou le temps (ex. de questions : « Où est-ce que l'histoire se passe ? », « Qui est dans l'histoire ? »). Elles enrichissent les informations fournies dans l'histoire ou utilisent le contexte de l'histoire pour définir des mots utilisés (ex. de question : « Que penses-tu que ce mot signifie ? »). Le dernier type concerne les *inférences d'évaluation* impliquant des jugements de moralité, de convention ou d'anomalie (ex. de questions : « Penses-tu que c'était une bonne chose à faire ? », « Est-ce que ça a fonctionné ? »). Si l'adulte pose des questions ciblant divers types d'inférences dans un contexte de lecture partagée, l'enfant peut alors s'exercer à ces différentes habiletés, ce qui contribue au développement de meilleures capacités de compréhension inférentielle (Desmarais et al., 2012). van Kleeck (2008) souligne également l'importance d'ajouter des questions plus littérales sur ce que l'enfant sait déjà (ex. de question : « Qu'est-ce que tu sais déjà à propos de ... ? »). Ce type de questions permet à l'enfant de s'engager dans de l'inférentiel avec un minimum de connaissances sur l'histoire et d'encourager la participation active de l'enfant dans l'activité de lecture. En effet, l'enfant a davantage de chances de répondre correctement à des questions portant sur ce qu'il connaît déjà, ce qui favorise sa participation à l'activité et par conséquent, soutient son apprentissage.

2.3.2. Effets d'une intervention en lecture partagée sur l'éveil à l'écrit

Des études menées il y a quelques années ont montré une amélioration de la *conscience phonologique* chez les enfants ayant reçu un entraînement à cette dernière lors d'une lecture partagée (Desrochers et al., 2009 ; Justice et al., 2005 cités par Lefebvre et al., 2011 ; Mihai et al., 2015 ; Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar, & Harris, 2000). Cet entraînement serait plus puissant lorsqu'il est combiné avec un entraînement à la connaissance des lettres (Bus & van IJzendoorn, 1999).

De plus, un entraînement en conscience phonologique permettrait d'améliorer, non seulement la conscience phonologique des enfants, mais également de soutenir leurs futures habiletés de lecture (Bus & van IJzendoorn, 1999). Le programme « Sound Foundations » est un exemple de programme combinant l'entraînement de la conscience phonologique avec celui des lettres (Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, cités par Bus & van IJzendoorn, 1999).

D'autres auteurs ont étudié l'effet d'un entraînement à la conscience phonologique intégré dans des activités de lecture partagée auprès d'enfants de 4 à 5 ans (Ziolkowski & Goldstein, 2008). Cet entraînement visait le jugement de rimes et la sensibilité au son initial. Les résultats ont indiqué que des techniques explicites ciblant les sons des lettres et la rime (ex. : « 'Bijou' rime avec 'caillou'. [Nom d'un enfant], 'bijou' rime avec ... ? ») dans une activité de lecture partagée entraînaient des progrès de ces habiletés de conscience phonologique.

Des auteurs ont observé également des progrès au niveau de la *conscience de l'écrit* chez les enfants d'âge préscolaire ayant bénéficié d'une intervention en lecture partagée (Justice et al., 2009 ; Lefebvre et al., 2011 ; Mol et al., 2009 ; Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2017). En effet, lorsque les adultes font davantage référence à l'écrit et utilisent des livres adaptés à l'âge des enfants, ces derniers montrent des progrès significatifs dans la connaissance des concepts de l'écrit, de l'alphabet et la capacité d'écrire leur prénom (Justice et al., 2009 ; Piasta et al., 2012 ; Sim & Berthelsen, 2014).

Pour *résumer*, la lecture partagée s'inscrit dans un contexte familial, signifiant, intéressant et motivant (Watkins & Bunce, 1996, cités par Justice & Pullen, 2003 ; Sim & Berthelsen, 2014) et permet de stimuler les habiletés langagières et l'éveil à l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire de milieux favorisés ou non (Beck & McKeown, 2007 ; Bus et al., 1995 ; Justice & Pullen, 2003 ; Lefebvre et al., 2011 ; Mihai et al., 2015 ; Mol et al., 2009 ; NELP, 2008 ; What Works Clearinghouse [WWC], 2015) et en enseignement classique ou spécialisé (Hargrave & Sénéchal, 2000).

Une intervention en lecture partagée peut donc être fort intéressante pour permettre aux enfants issus de milieux défavorisés de combler les écarts existant entre leur niveau de maîtrise des prérequis et celui des enfants à développement typique (Lefebvre et al., 2011). Par ailleurs, des auteurs ont démontré qu'une intervention en lecture partagée réduisait significativement la prévalence d'enfants présentant des difficultés de langage écrit à l'école à condition qu'elle soit proposée tôt, de manière intensive et qu'elle soit adaptée aux forces et faiblesses de chaque enfant (Vellutino & Scanlon, 2002).

La lecture partagée permettrait également d'augmenter l'intérêt des enfants pour les livres qui leur fournissent de nombreuses informations sur le monde qui les entoure (Bus et al., 1995). Sachant cela, on comprend pourquoi la lecture partagée constitue une activité

importante et largement recommandée afin de promouvoir les habiletés langagières et de soutenir l'apprentissage du langage écrit chez les jeunes enfants (Ukrainetz et al., 2000 ; Wasik & Bond, 2001 ; Zucker et al., 2013). Le peu de matériel requis et la multiplicité des intervenants (parents, enseignants, etc.) constituent des éléments favorisant le recours à la lecture partagée (Ukrainetz et al., 2000 ; van Kleeck, 2008). Enfin, pour être efficaces, les activités préventives comme la lecture partagée devraient cibler simultanément les habiletés langagières et d'éveil à l'écrit (Justice & Pullen, 2003).

2.3.3. Stratégies utilisées lors d'une intervention en lecture partagée

La lecture de livres est une activité qui peut être facilement intégrée dans la routine familiale et/ou scolaire. Lire des livres aux enfants d'âge préscolaire est déjà bénéfique pour stimuler le développement du langage écrit car cette activité simple les expose à un vocabulaire et des structures de phrases riches et différents de ceux rencontrés dans le langage oral (O'Farrelly et al., 2018 ; van Kleeck, 2008). Néanmoins, certaines stratégies peuvent être incorporées pendant la lecture de livres afin de cibler plus précisément plusieurs compétences et obtenir davantage d'effets positifs sur celles-ci (Zucker et al., 2013).

Avant tout, plusieurs techniques peuvent être utilisées afin d'augmenter la collaboration entre l'enfant et l'adulte lors de la lecture partagée (Justice & Kaderavek, 2002). Elles consistent, par exemple, à faire des pauses pendant la lecture afin de laisser l'enfant faire un commentaire, le laisser choisir où la lecture commence, lui permettre de tenir le livre en mains ou encore lui demander de « lire » le livre car généralement, les enfants apprécient faire « semblant » de lire (Justice & Kaderavek, 2002). L'adoption de telles stratégies permet d'adapter l'interaction aux intérêts et capacités de l'enfant et d'augmenter sa motivation et son plaisir de la lecture. Ces facteurs sont liés au bon développement de l'éveil à l'écrit (Haden, Reese, & Fivush, 1996 ; Martini & Sénéchal, 2012 ; Newland et al., 2011).

Ensuite, certaines stratégies peuvent être utilisées afin de cibler plus spécifiquement les prérequis au langage écrit. L'avantage de ces stratégies est qu'elles ne demandent que peu d'adaptation du comportement des parents ou des enseignants lorsqu'ils lisent un livre aux enfants (Lefebvre et al., 2011 ; Piasta et al., 2012).

2.3.3.1. Stratégies visant les habiletés langagières

Plusieurs comportements « interactifs » (Whitehurst et al., 1994) durant la lecture partagée avec de jeunes enfants peuvent être adoptés par les adultes afin de cibler les habiletés langagières. Ces comportements consistent à poser des questions ouvertes, questionner l'enfant après sa réponse, répéter et allonger ce que dit l'enfant, féliciter, encourager et donner des feedbacks pour l'inciter à participer. Ces techniques permettent d'améliorer fortement les habiletés langagières notamment chez les enfants issus de milieux défavorisés (Hargrave & Sénéchal, 2000 ; Wasik & Bond, 2001).

Lonigan, Farver, Phillips et Clancy-Menchetti (2011) divisent les questions posées par l'adulte lors de la lecture en trois niveaux de difficulté croissants. Tout d'abord, l'adulte pose des questions de connaissance à l'enfant (ex. : « Qu'est-ce que c'est ? »). Au fur et à mesure que les épisodes de lecture se multiplient, l'adulte commence à poser des questions ouvertes (ex. : « Qu'est-ce qu'il se passe après ? »). Enfin, le plus haut niveau est atteint lorsque l'adulte et l'(les) enfant(s) sont assez familiarisés à la lecture partagée interactive. Ces questions ciblent la séquence narrative, les expériences personnelles et les prédictions. Lonigan et al. (2011) proposent de partir du niveau de difficulté le plus bas et d'accroître la difficulté lorsque l'enfant est prêt. D'autres auteurs trouvent plus bénéfique de commencer à poser des questions d'un niveau de difficulté élevé aux jeunes enfants (Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008).

D'autres stratégies peuvent être utilisées afin de faciliter l'apprentissage d'un vocabulaire ciblé durant la lecture partagée. Elles consistent à fournir une définition ou un synonyme, montrer le concept sur une illustration ou dans la pièce, mimer ou utiliser le mot dans un autre contexte (Lefebvre et al., 2011). L'utilisation d'un langage décontextualisé serait positivement associée au vocabulaire des jeunes enfants (Hindman et al., 2008 ; Hindman et al., 2012 ; Wasik & Hindman, 2014). Le langage décontextualisé consiste à aller plus loin que ce qui est dit dans le livre, comme faire des prédictions sur l'histoire par exemple. A l'inverse, le langage contextualisé réfère à une discussion entre l'adulte et l'enfant sur des mots et idées présents dans un contexte immédiat, directement accessible. Par exemple, donner le nom de mots cibles ou décrire des images du livre constitue du langage contextualisé (Hindman et al., 2012 ; Wasik & Hindman, 2014). De plus, utiliser explicitement

le vocabulaire des livres lus avec les enfants et les encourager à utiliser ce vocabulaire permettraient de développer le vocabulaire des enfants lors d'une activité de lecture partagée interactive (Milburn et al., 2014 ; Wasik & Hindam, 2014).

D'autres auteurs proposent un modèle permettant aux adultes, plus particulièrement les enseignants, d'adopter des stratégies afin de favoriser, accélérer et maintenir le développement du vocabulaire des enfants d'âge préscolaire (Dashiell & DeBruin-Parecki, 2014). Ce modèle contient sept éléments regroupés sous l'acronyme anglais de F.R.I.E.N.D.S. : (1) favoriser des conversations de qualité entre les enseignants et les enfants (*Fostering quality teacher and child conversations*), (2) fournir une instruction robuste et motivante pour les jeunes enfants (*Robust and motivational instruction*), (3) utiliser la lecture partagée interactive comme activité stimulante (*Interactive storybook reading*), (4) mettre à disposition des environnements attrayants et propices à l'alphabétisation comme des petites bibliothèques en classe (*Engaging and literacy-rich environments*), (5) avoir de nombreuses occasions d'apprendre et pratiquer un nouveau vocabulaire (*Numerous opportunities to practice new vocabulary*), (6) proposer un enseignement direct et explicite (*Direct and explicit instruction*) en (7) se concentrant sur des mots sophistiqués et rares (*Sophisticated and rare words*) car ils ne sont pas susceptibles d'être rencontrés dans des conversations quotidiennes (Beck & McKeown, 2007). Par ailleurs, ce modèle permettrait également d'aider les enseignants à réduire les différences de vocabulaire entre les enfants avant leur entrée à l'école primaire.

2.3.3.2. Stratégies visant l'éveil à l'écrit

Plusieurs techniques peuvent être utilisées afin de stimuler le développement des habiletés relatives à la **conscience de l'écrit** lors de la lecture partagée (Justice & Kaderavek, 2002). Ces techniques servent à faire référence à l'écrit et peuvent être verbales ou non verbales (Justice & Kaderavek, 2002 ; Justice & Pullen, 2003 ; Justice et al., 2009 ; Lovelace & Stewart, 2007 ; Roy-Charland, Perron, Boulard, Chamberland, & Hoffman, 2015).

Poser des questions (ex. : « Tu as vu la lettre 'S' sur la page ? ») et faire des commentaires sur l'écrit (ex. : « Ce mot est 'splash' ») font partie des techniques verbales. Ces techniques visent à inciter l'enfant à faire attention et interagir avec l'écrit, ce qui améliore ses connaissances sur l'écrit (Piasta et al., 2012). Un adulte qui parle de l'écrit encourage

l'enfant à faire de même. Pointer du doigt et suivre l'écrit durant la lecture font partie des techniques dites non verbales. Elles favorisent la prise de conscience par l'enfant des conventions de l'écrit comme par exemple la direction de lecture (Justice & Kaderavek, 2002).

Les techniques de référence à l'écrit partent du principe que si les enfants font plus attention à l'écrit pendant une lecture, ils en apprendront davantage sur celui-ci (Han & Neuharth-Pritchett, 2015 ; Justice & Ezell, 2004, cités par Justice et al., 2009). Des études ont montré que ces techniques avaient des effets positifs auprès d'enfants d'âge préscolaire (Justice et al., 2009 ; Piasta et al., 2012). En effet, les enfants avaient tendance à regarder davantage vers l'écrit et poser des questions sur celui-ci pendant la lecture lorsque les adultes utilisaient des références à l'écrit (Ezell & Justice, 2000, cités par Justice et al., 2009 ; Justice et al., 2008, cités par Justice et al., 2009).

Même si ces techniques peuvent être facilement mises en application, il est important que leur intégration pendant la lecture n'interrompe pas les interactions adulte-enfant ou ne réduise le plaisir de lire de l'enfant, comme de l'adulte (Han & Neuharth-Pritchett, 2015).

Plusieurs stratégies explicites peuvent également être intégrées dans des activités de lecture partagée afin de cibler la *conscience phonologique* au niveau de la syllabe, de la rime et du phonème (Hammett Price & Young Rusher, 2006, cités par Lefebvre et al., 2011). Ukrainetz-McFadden (1998, cité par Lefebvre et al., 2011) a introduit la stratégie du « discours explicite sur le son » (« sound talk strategy ») où l'adulte parle de manière explicite et pose des questions sur les sons composant les mots lors d'activités de lecture partagée et d'écriture. Une autre stratégie consiste à incorporer des non-mots lors de la lecture de l'histoire. Les non-mots sont utilisés afin de contourner l'intérêt naturel des enfants à se concentrer davantage sur la signification d'un mot plutôt que sur sa forme (van Kleeck, 1995, cité par Lefebvre et al., 2011).

Par ailleurs, l'utilisation de non-mots peut être utile afin d'identifier des mots que les enfants ne connaissent pas (croyant que c'est un non-mot) et qui pourraient alors devenir des cibles de vocabulaire intéressantes (Lefebvre et al., 2011). De plus, commencer dès le plus jeune âge avec un entraînement à la conscience phonologique serait plus efficace que d'entreprendre cet entraînement plus tard durant l'enfance (MELS, 2005).

2.4. Acteurs de l'activité de lecture partagée

2.4.1. Parents et enseignants

Les adultes jouent un rôle prépondérant dans la lecture partagée ; sans eux, les enfants n'ont que partiellement accès aux livres (Bus et al., 1995 ; Lennox, 2013). Pourtant, il est évident que tous les adultes, parents ou enseignants, ne lisent pas un livre aux enfants de la même manière (Zucker et al., 2013). Il existe des différences au niveau de la quantité et de la qualité de la lecture qu'un adulte propose à un enfant (Dixon-Krauss et al., 2010). Ceci s'explique par le fait que chacun possède ses intérêts, ses croyances et son style de lecture. Ces écarts peuvent conduire à des effets différents de la lecture partagée sur les jeunes enfants (Bus et al., 1995).

Les différences se manifestent très tôt dans ce qu'on nomme « l'environnement littéraire familiale » qui fait référence à la lecture de livres, le nombre de livres à la maison, les visites en bibliothèque/librairie avec l'enfant ou encore les jeux de rimes à la maison (Dixon-Krauss et al., 2010). Par exemple, des parents qui aiment lire à leur(s) enfant(s) ou pour eux-mêmes ont généralement plus de livres chez eux et vont plus fréquemment en lire à leur(s) enfant(s) que les adultes appréciant moins la lecture (Bus et al., 1995). Des études ont également montré que le nombre de livres présents au domicile familial et la fréquence des visites en bibliothèque/librairie seraient corrélés positivement avec les habiletés de conscience phonologique (Raz & Bryant, 1990, cités par Dixon-Krauss et al., 2010). Par ailleurs, les enfants élevés dans des milieux défavorisés vivent moins d'expériences de lecture partagée et entrent à l'école avec des habiletés langagières, de lecture et d'écriture moins développées (Adams, 1990, cité par Wasik & Bond, 2001 ; Dynia & Justice, 2015 ; Whitehurst & Lonigan, 1998).

La dyade parent-enfant joue un rôle important dans la lecture partagée. Des études montrent que dans une dyade dite « non sécurisante » le parent est moins attentif aux besoins et difficultés de son enfant. Dans ce cas, le plaisir de partager un livre peut être moindre (Bus & van IJzendoorn, 1988, 1992, 1994, cités par Bus et al., 1995). Dans de telles circonstances, la lecture partagée aurait même l'effet inverse de celui escompté.

Par ailleurs, certains auteurs ont constaté que les parents font peu de commentaires sur les concepts de l'écrit lors de la lecture partagée (Hammett, van Kleeck, & Huberty, 2003,

cités par Piasta et al., 2012 ; Hindman et al., 2008 ; Ukrainetz et al., 2000) alors que l'apprentissage de l'écrit est fortement lié à ce type de commentaires (Mol et al., 2009). Bojczyk, Davis et Rana (2016) ont montré que la relation entre les croyances maternelles sur des stratégies de lecture partagée (ex. : inviter l'enfant à écouter ou regarder le livre, pointer et susciter des réponses d'un mot, susciter des réponses de plus d'un mot) et l'utilisation de ces stratégies dépendait de la manière dont les mères perçoivent leur enfant comme étant prêt à apprendre à lire ou non. Cette relation était plus forte lorsque les mères percevaient leur enfant comme peu prêt à apprendre à lire. Selon cette étude, une mère percevant son enfant comme insuffisamment prêt à lire aurait des interactions de meilleure qualité avec son enfant par rapport à une mère percevant son enfant comme étant prêt à lire. Les auteurs suggèrent qu'une mère percevant son enfant comme non prêt à lire pourrait éprouver davantage le besoin de préparer son enfant à la lecture.

Les enseignants occupent également une position privilégiée afin de stimuler les prérequis au langage écrit chez les enfants d'âge préscolaire (Bradley & Reinking, 2011). Tout comme les parents, les enseignants font en général assez peu de commentaires au-delà de l'histoire et ont tendance à ignorer les concepts de l'écrit lorsqu'ils lisent un livre (Hindman et al., 2008 ; Ukrainetz et al., 2000 ; Zucker et al., 2013) même s'ils sont mis en évidence (Ezell & Justice, 2001, cités par Justice & Kaderavek, 2002 ; Justice et al., 2009). Pourtant, les enfants montrent un apprentissage du vocabulaire et de l'écrit plus important lorsque les enseignants discutent de manière interactive avec eux et vont au-delà du texte que lorsque la lecture est limitée au contenu du livre (Mol et al., 2009).

Les enfants sont également influencés par le comportement de l'enseignant. En effet, plus les enseignants font des commentaires au-delà du texte et interrogent les enfants, plus ces derniers ont des facilités à poser des questions sur un mot ou sur l'histoire, tant lors de la lecture du texte que pendant d'autres activités en classe (Wasik & Bond, 2001). Le type d'enseignement pourrait également avoir un impact sur l'effet de la lecture partagée. Une étude a montré que les enseignants d'écoles spécialisées s'engageaient moins fréquemment et moins longtemps dans des activités de lecture que les enseignants de l'enseignement traditionnel (Dydia & Justice, 2015).

2.4.2. Enfants

Les enfants participent tout autant à la lecture partagée que les adultes leur lisant l'histoire. Et comme ces derniers, les enfants présentent des intérêts et envies pouvant amener à des effets différents de la lecture partagée (Zucker et al., 2013). Cela peut également induire des modifications des comportements des parents pendant la lecture (Stadler & McEvoy, 2003).

Par exemple, un enfant désireux d'apprendre à lire et qui aime s'engager dans des activités de lecture va susciter davantage de lecture de la part de ses parents (Bus et al., 1995). En outre, l'âge des enfants joue un rôle important car les effets de la lecture partagée sont plus faibles lorsque les enfants sont un peu plus âgés. Autrement dit, ces effets diminuent progressivement lorsque l'enfant devient un lecteur plus compétent (Bus et al., 1995). Par ailleurs, la capacité de l'enfant à répartir son attention entre ce que l'adulte dit (l'oral) et le livre (l'écrit) s'améliore plus on lui lit de livres. Un enfant plus jeune aurait besoin d'orienter toute son attention sur la compréhension de l'histoire tandis qu'un enfant plus âgé serait capable de faire attention au texte et aux lettres tout en écoutant l'adulte (Mol et al., 2009).

La lecture partagée n'a pas non plus les mêmes effets en fonction des compétences initiales des enfants (Zucker et al., 2013). Des études ont montré que les enfants avec un meilleur niveau de langage bénéficient plus d'explications de vocabulaire du livre (Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli, & Kapp, 2009) et de questions inférentielles tandis que les enfants présentant un niveau langagier moindre bénéficient d'un style de lecture plus littéral (Zucker et al., 2010 cité par Zucker et al., 2013). Par ailleurs, les jeunes enfants ont en général peu d'intérêt dans l'écrit lors d'une lecture partagée car ils se concentrent davantage sur la compréhension de l'histoire ou sur les illustrations du livre (Evans, Saint-Aubin & Landry, 2009). Néanmoins, les enfants connaissant déjà plus de lettres s'y intéressent davantage que ceux qui ne les connaissent pas ou peu durant une lecture de livre (Evans et al., 2009). Certaines études ont également montré que les enfants avec un trouble du langage auraient besoin d'être exposés à un nouveau mot deux à trois fois plus que leurs pairs à développement typique pour l'apprendre (Gray, 2003, cité par Storkel et al., 2016 ; Rice et al., 1994, cités par Storkel et al., 2016).

Enfin, certains enfants n'apprécient pas forcément de participer à des activités de lecture (Kaderavek & Sulzby, 1998, cités par Justice & Kaderavek, 2002), d'autant plus s'ils présentent des difficultés langagières. Pour ces derniers, la lecture partagée peut leur demander beaucoup d'efforts puisqu'il s'agit d'une activité basée sur le langage. Il faut prendre conscience de cet élément lorsqu'on veut leur proposer une activité de lecture partagée et apprendre à adapter l'interaction aux intérêts et capacités de l'enfant (Justice & Kaderavek, 2002).

2.5. Intervention en lecture partagée en milieu scolaire

Etant donné que l'intervention de lecture partagée de l'étude actuelle se déroule en milieu scolaire, une attention plus particulière lui est apportée. Une intervention mise en place en milieu scolaire peut être conduite par l'enseignant lui-même mais également par des personnes expérimentées (ex. : chercheurs, logopèdes). Bradley et Reinking (2011) ont formé deux professionnelles s'occupant d'une classe de vingt enfants âgés de 4 à 5 ans. L'intervention consistait à augmenter le nombre de réponses contingentes (ex. : « *Regarde mon dessin !* » - *réponse contingente de l'adulte* : « *Parle-moi de ton dessin* ») et questions décontextualisées (ex. : « *Qu'est-ce que tu penses qu'il va se passer ensuite ?* ») durant la lecture partagée et deux autres activités (activités de petits groupes et le moment du repas). Ce type de commentaires permet d'aller au-delà du contexte immédiat et engage l'enfant dans des interactions plus complexes d'un point de vue cognitif et linguistique, ce qui permet de stimuler le développement du langage. Un des auteurs a expliqué à ces deux professionnelles comment adapter et améliorer leurs pratiques grâce à l'utilisation de ces stratégies. Les résultats de l'étude montrent que les deux professionnelles ont changé leur manière de partager la lecture avec les enfants en utilisant plus de questions décontextualisées et de réponses contingentes, avant et pendant la lecture de livres, ce qui a permis d'impliquer les enfants dans des interactions plus riches.

Dans une autre étude, Scanlon, Gelzheizer, Vellutino, Schatschneider et Sweeney (2008) ont évalué l'efficacité de trois approches visant à prévenir les difficultés de lecture précoce chez les élèves de troisième maternelle. Plus précisément, ils ont comparé une condition de développement professionnel, une condition d'intervention et une condition combinée de développement professionnel et d'intervention. La condition de développement

professionnel et celle combinant ce dernier avec une intervention comprenaient un atelier de trois jours sur l'amélioration de l'enseignement à la lecture, grâce à l'apprentissage de stratégies interactives par les enseignants. Cet atelier était fourni par des personnes qualifiées dans le domaine de la lecture. Dans la condition d'intervention et celle combinant intervention et développement professionnel, des spécialistes intervenaient directement auprès de petits groupes d'enfants sur la conscience phonologique, la conscience de l'écrit, l'association lettre-son et les habiletés langagières orales à travers la lecture d'histoires. Les résultats de l'étude indiquaient que les trois conditions avaient permis de réduire significativement le pourcentage d'élèves à risque de difficultés de lecture et qu'il n'y avait pas de différence au niveau de cette réduction entre les trois conditions. Autrement dit, les trois approches visant à améliorer le développement des compétences en alphabétisation précoce ont eu un impact positif sur les performances des enfants. Les enseignants ayant participé aux ateliers de développement professionnel étaient davantage à l'écoute des enfants, les questionnaient et leur fournissaient plus de feedbacks qu'avant les ateliers.

Ces études indiquent qu'il est tout à fait possible de mettre en place des interventions en milieu scolaire et que les enseignants peuvent apprendre certaines stratégies (ex. : questions décontextualisées, références à l'écrit, explication de mots, etc.) afin de promouvoir les compétences prédictives du langage écrit. D'autres études vont également dans ce sens (Milburn et al., 2014 ; Wasik & Hindman, 2014). Toutefois, la méta-analyse de Mol, Bus et De Jong (2009) indique qu'une intervention en lecture partagée conduite par des chercheurs ou des étudiants diplômés a plus d'impact sur les compétences en langage oral des enfants que si l'intervention est menée par des enseignants. Néanmoins, aucune différence n'est relevée en ce qui concerne la sensibilité phonologique (Mol et al., 2009).

2.6. Intérêts de l'étude actuelle

2.6.1. Intérêts généraux

L'intérêt et la contribution de l'étude actuelle aux recherches existantes portent sur différents aspects. Tout d'abord, un des objectifs principaux de cette étude est de pouvoir répliquer les résultats afin de déterminer si les résultats obtenus sont similaires ou non à ceux des travaux réalisés précédemment.

Par ailleurs, les travaux dédiés à la lecture partagée interactive en langue française sont peu nombreux, la plupart concernent la langue anglaise. Réaliser une étude de ce type en français permet de contribuer à pallier à ce constat, tout en adaptant le sujet au contexte belge et a fortiori, franco-belge.

2.6.2. Apport de deux interventions contrôles

Un autre intérêt de ce travail est la présence de deux groupes contrôles ne ciblant pas les mêmes processus. En effet, le projet global dans lequel s'inscrit l'étude actuelle est composé de trois interventions : une intervention en lecture partagée, une intervention numérique et une intervention de psychomotricité. Les deux interventions contrôles permettent d'analyser la spécificité de l'intervention en lecture. Plus précisément, l'intervention de psychomotricité permet de contrôler le développement général des enfants au cours du temps. L'intervention numérique permet de déterminer si ce sont des processus cognitifs généraux qui s'améliorent. En effet, certaines fonctions sont communes aux processus langagiers et mathématiques et jouent un rôle important dans le succès scolaire futur.

Formoso et al. (2018) ont récemment étudié le rôle de la mémoire de travail verbale et de la vitesse de traitement dans le développement des habiletés mathématiques. Ils ont montré que ces processus cognitifs contribuaient significativement à la maîtrise des compétences mathématiques à 4, 5 et 6 ans. Lorsqu'un jeune enfant compte ou réalise des petites additions ou soustractions, il sollicite sa mémoire de travail verbale. La vitesse de traitement serait liée à l'efficacité de ces opérations mais également à la disponibilité des ressources en mémoire de travail (Formoso et al., 2018). Peng, Wang et Namkung (2018) ont exploré dans leur méta-analyse les déficits cognitifs présents chez les enfants avec des difficultés dans le domaine des mathématiques. Par rapport à des enfants à développement typique, ceux présentant des difficultés d'ordre mathématique avaient également des déficits (du plus sévère au moins sévère) dans le traitement phonologique, la vitesse de traitement, la mémoire de travail, l'attention, la mémoire à court terme, les fonctions exécutives et les compétences visuospatiales. Certaines de ces compétences sont également très importantes dans le développement du langage. Newbury, Klee, Stokes et Moran (2016) ont analysé les liens existant entre la mémoire de travail, la vitesse de traitement et le développement du

langage chez des enfants âgés entre 2 et 4 ans. Les résultats ont indiqué un lien important entre la mémoire de travail verbale et les compétences réceptives et expressives à 4 ans et entre la vitesse de traitement et le langage réceptif à 4 ans.

Etant donné que les habiletés langagières et mathématiques sollicitent des fonctions cognitives communes, une intervention ciblant les habiletés langagières pourrait peut-être entraîner des effets sur les habiletés ciblées dans l'intervention numérique, et vice versa. C'est pourquoi deux interventions dites cognitives se justifient. La présence d'une seconde intervention cognitive, à savoir l'intervention numérique, est nouvelle car aucune étude précédente évaluant l'efficacité d'une intervention en lecture partagée sur les prérequis au langage écrit ne compte deux interventions cognitives différentes. En effet, la majorité des études présentées dans cette revue de littérature ne possédaient qu'un groupe contrôle ne bénéficiant d'aucune intervention. Or, réaliser deux interventions cognitives (lecture et numérique) et disposer de deux groupes contrôles (numérique et psychomotricité) permettent d'analyser plus précisément la spécificité de l'intervention en lecture.

2.7. Synthèse

En Belgique francophone, les difficultés touchant l'apprentissage du langage écrit chez les enfants et chez les jeunes ne diminuent pas au fil des années. Elles sont davantage marquées dans la Fédération Wallonie-Bruxelles que dans les communautés germanophone et flamande. Compte tenu de l'omniprésence de l'écrit dans nos sociétés, il est important de ne pas laisser les écarts s'installer et se creuser entre les jeunes élèves.

L'apprentissage du langage écrit débute bien avant les années primaires. Avant que l'enfant n'apprenne explicitement à faire correspondre graphèmes et phonèmes et inversement, il acquiert certaines compétences constituant son « bagage » précoce. Ce bagage lui permet d'être dans les meilleures conditions pour débiter l'apprentissage du langage écrit. Ces compétences sont le vocabulaire, la conscience phonologique, la conscience de l'écrit, la morphosyntaxe et les compétences narratives. Si ces prérequis au langage écrit sont bien développés chez le jeune enfant d'âge préscolaire, ils soutiendront de manière favorable son apprentissage de la lecture et de l'écriture. En revanche, des enfants présentant une moins bonne maîtrise de ces prérequis à l'âge préscolaire risquent de développer davantage de difficultés d'apprentissage du langage écrit dans leur future

scolarité. Les différences de maîtrise de ces compétences peuvent être liées à différents facteurs, inhérents à l'enfant et/ou à son environnement (immigration, trouble du langage, multilinguisme et/ou un milieu familial défavorisé).

Afin de permettre aux enfants d'entamer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avec des chances identiques de réussite et de ne pas laisser des écarts se creuser durant la scolarité, l'adoption d'une pratique préventive semble être la meilleure approche. Agir préventivement consiste à intervenir sur les prérequis au langage écrit afin de favoriser ou renforcer leur développement. La lecture partagée semble correspondre à une telle approche. Lire un livre à un enfant en adoptant certaines stratégies de lecture permet d'agir efficacement sur les prérequis au langage écrit et de les renforcer. De plus, cette activité s'inscrit dans un contexte signifiant et naturel pour l'enfant et s'éloigne d'un enseignement exclusivement explicite. Cette approche permet également de susciter et d'augmenter l'intérêt des enfants pour la lecture et la découverte de nouveaux livres.

Les caractéristiques des acteurs de la lecture partagée sont à prendre en considération. En effet, des différences liées à la diversité des milieux familiaux peuvent déjà exister entre les enfants dès le plus jeune âge au niveau de « l'environnement littéraire familial ». Par ailleurs, lors de la lecture de livres, les adultes utilisent spontanément peu de stratégies ou comportements permettant d'aller au-delà de ce qui est lu. Etant donné l'efficacité d'une intervention en lecture partagée sur les prérequis au langage écrit, il apparaît tout à fait justifié de proposer une telle intervention à des enfants d'âge préscolaire afin de leur donner les mêmes chances d'entamer l'apprentissage du langage écrit.

Enfin, la possibilité d'adapter cette étude au contexte belge et même franco-belge ainsi que la présence de deux groupes contrôles permettant d'analyser plus spécifiquement l'efficacité de l'intervention en lecture partagée sont autant d'arguments justifiant la mise en place d'un tel projet.

3. Objectifs et hypothèses

Le projet dans lequel s'inscrit l'étude actuelle vise à soutenir les prérequis au langage écrit et aux mathématiques en proposant trois interventions à trois groupes d'enfants de deuxième maternelle. Ce projet fait suite à une étude pilote, le « Projet Vieille-Montagne », réalisée sur deux ans en 2015-2016 et 2016-2017.

Plus particulièrement, le présent mémoire s'intéresse à l'évaluation de l'efficacité d'une intervention en lecture partagée sur le développement des prérequis au langage écrit auprès d'enfants d'âge préscolaire (deuxième maternelle). En 2016, un mémoire portait déjà sur l'efficacité de la lecture partagée sur les prérequis au langage écrit auprès d'enfants de deuxième et troisième maternelles (Orbant, 2016). Ce mémoire s'inspirait également des travaux réalisés par Lefebvre et al. (2011). Un autre mémoire s'inscrivant dans le même projet était davantage axé sur l'évaluation de l'efficacité d'une intervention numérique sur les prérequis aux mathématiques auprès des mêmes enfants (Dauvister, 2016). Ces mémoires visaient à évaluer certaines habiletés langagières et numériques puis à répartir des enfants de 4 à 5 ans dans trois groupes (une intervention en lecture partagée, une intervention numérique et une intervention en psychomotricité) et enfin à procéder à une seconde évaluation des mêmes habiletés (Orbant, 2016 ; Dauvister, 2016). En 2017, deux autres mémoires ont réalisé l'étude longitudinale de l'efficacité des interventions (lecture partagée et numération) sur les mêmes habiletés auprès des enfants entrés alors en troisième maternelle ou en première primaire. Lors de cette année, aucune intervention n'avait été mise en place auprès des enfants (De Raeve, 2017 ; Costes, 2017).

Le présent travail s'intéresse également à la spécificité de l'intervention en lecture. La spécificité de l'intervention réfère à l'amélioration au cours du temps des prérequis au langage écrit chez les enfants ayant bénéficié de l'intervention en lecture partagée, sans amélioration de ces compétences chez les enfants ayant suivi les deux interventions contrôles (numérique et psychomotricité). La présence de deux interventions contrôles est une nouveauté car, excepté lors du « Projet Vieille-Montagne », aucune autre étude ne comptait deux groupes contrôles.

3.1. Différences entre le « Projet Vieille-Montagne » et le projet actuel

Plusieurs différences existent entre le « Projet Vieille-Montagne » et l'étude actuelle. La première différence concerne l'âge des enfants. Le premier projet se concentrait sur l'évaluation de l'efficacité de deux interventions (lecture et numération) sur les prérequis au langage écrit et aux mathématiques auprès d'enfants de deuxième et troisième maternelles. Le projet actuel se concentre uniquement sur des enfants de deuxième maternelle, âgés entre 3 ans ½ et 4 ans. Le choix du jeune âge des enfants se justifie par l'efficacité d'une intervention précoce en lecture partagée sur les compétences prédictives du langage écrit (Hilbert & Eis, 2013 ; van Druten-Frietman et al., 2016 ; Westerveld et al., 2015).

La deuxième différence porte sur les caractéristiques des enfants. Dans le « Projet Vieille-Montagne », les enfants étaient considérés comme « à risque » de développer des troubles d'apprentissage dans leur future scolarité, ce qui n'est pas le cas des enfants participant à l'étude actuelle qui font partie d'une population qualifiée de plus « classique ». Le choix de cette population tend à démontrer l'efficacité de la lecture partagée interactive sur le développement des prérequis au langage écrit auprès d'enfants à développement typique. En effet, de nombreuses études ont montré l'efficacité de ce type d'intervention chez des jeunes enfants issus de milieux socio-économiques plus faibles et, par conséquent, plus à risque de présenter des difficultés ultérieures en lecture et en écriture (Bus et al., 1995 ; Justice & Pullen, 2003 ; Lefebvre et al., 2011 ; NELP, 2008 ; Neuman & Kaefer, 2018 ; Swanson et al., 2011). Toutefois, certains auteurs discutent également de la lecture partagée comme une activité permettant de stimuler les habiletés langagières et l'éveil à l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire, qu'ils soient de milieux favorisés ou non (Dynea & Justice, 2015 ; Irish & Parsons, 2015 ; Mol et al., 2009 ; 1995 ; NELP, 2008 ; van Druten-Frietman et al., 2016).

Enfin, le nombre d'enfants participant au projet actuel est plus important que dans le « Projet Vieille-Montagne ». Lors de ce dernier, trente-quatre enfants ont été testés sur deux ans tandis que le présent projet implique quatre-vingt-cinq enfants provenant de deux écoles différentes. Un nombre d'enfants plus important permet une meilleure généralisation à une population plus large ainsi qu'une plus grande chance d'utiliser des tests paramétriques pour les analyses, et non des tests non paramétriques, perdant en puissance.

3.2 Hypothèses

Dans le cadre de ce mémoire, deux questions de recherche sont explorées :

- A. *Quelle est l'efficacité d'une intervention en lecture partagée sur les prérequis au langage écrit (les habiletés langagières et d'éveil à l'écrit) chez des enfants de 2^{ème} maternelle âgés de quatre ans (au début de l'étude) ?*
- B. *Si des progrès significatifs sur les prérequis au langage écrit sont mis en évidence, sont-ils spécifiques à l'intervention en lecture partagée ?*

Dans l'étude actuelle, trois groupes d'enfants au sein de deux écoles ont été constitués. Chaque groupe s'est vu attribué aléatoirement un type d'intervention : une intervention en lecture partagée, une intervention numérique ou une intervention de psychomotricité. La première, faisant l'objet de ce mémoire, cible les prérequis au langage écrit. La deuxième cible les prérequis aux mathématiques et le troisième cible la motricité globale. Les trois groupes ainsi constitués portent le nom de groupe « lecture », groupe « math » et groupe « psychomotricité ».

Afin de rencontrer les objectifs, un design expérimental en trois temps a été élaboré : une première étape d'évaluation (pré-tests), une étape d'intervention et une seconde étape d'évaluation (post-tests). Durant les évaluations, plusieurs tâches langagières, numériques et de motricité ont été administrées à l'ensemble des enfants. Les tâches langagières visaient à évaluer les prérequis au langage écrit que sont la phonologie, le vocabulaire, la morphosyntaxe, la narration, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit. Afin d'évaluer l'homogénéité des groupes, une mesure générale permettant de déterminer le niveau de raisonnement logico-déductif des enfants participant à l'étude a été proposée uniquement lors des pré-tests, avant les épreuves langagières et numériques. Il s'agissait de l'épreuve des Matrices de la WPPSI-III (Wechsler, 2004). C'est une mesure dite « contrôle » sur laquelle aucun progrès n'est attendu après les interventions. Cette mesure pourrait néanmoins être prise en considération au moment des analyses, si besoin, si par exemple des différences apparaissent entre les groupes à ce niveau.

Concernant la **première** question de recherche, l'hypothèse soutenue est qu'une progression significative devrait être observée dans les tâches évaluant les différents prérequis au langage écrit chez les enfants du groupe « lecture » entre les pré- et post-tests.

Cette hypothèse relève du fait que lors de la lecture partagée, de nombreuses interactions adulte-enfant(s) ont lieu (Zucker et al., 2013) et peuvent être orientées vers différentes habiletés, telles que la conscience phonologique, la conscience de l'écrit, le vocabulaire réceptif et expressif, la morphosyntaxe et les capacités narratives (Desmarais et al., 2012 ; Desrochers et al., 2009 ; Justice et al., 2009 ; Kotaman & Balci, 2017 ; Lefebvre et al., 2011 ; Mihai et al., 2015 ; Milburn et al., 2014 ; Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2017 ; Wasik & Hindman, 2014 ; Ziolkowski & Goldstein, 2008).

Concernant la **seconde** question de recherche, la *première hypothèse* vise à évaluer que les groupes « math » et « psychomotricité » ne progressent pas ou peu sur les mesures langagières. En effet, la présence de deux groupes contrôles permet d'analyser de manière plus précise la spécificité de l'intervention en lecture. Si des progrès similaires dans les groupes « lecture » et « math » sont observés sur les mesures langagières sans amélioration du groupe « psychomotricité », cela plaiderait pour un effet consécutif à la mise en place d'interventions cognitives, sans que cet effet puisse être caractérisé de spécifique à l'intervention en lecture partagée. Dès lors, l'intérêt de l'intervention numérique est de pouvoir contrôler si ce sont des processus cognitifs généraux qui s'améliorent, dans le cas où les groupes « lecture » et « math » présenteraient une progression similaire, ou spécifiquement les prérequis au langage écrit, dans le cas où le groupe « lecture » progresserait davantage que les groupes « math » et « psychomotricité ». Les interventions en lecture partagée et numérique permettent de « se contrôler » de manière réciproque. L'intervention de psychomotricité permet quant à elle d'écarter l'hypothèse d'un effet de développement général des enfants, lequel fait référence à une progression identique (sur les mesures langagières et numériques) pour les trois groupes.

De plus, de moindres améliorations des compétences numériques précoces devraient être observées dans le groupe « lecture » et « psychomotricité » par rapport au groupe « math » ayant bénéficié d'une intervention ciblant spécifiquement les prérequis aux mathématiques. Cette *seconde hypothèse* approfondit la question de la spécificité de l'intervention en lecture partagée. Si cette intervention conduit à des progrès spécifiques de la part du groupe « lecture » sur les prérequis au langage écrit, ces progrès devraient être limités au domaine langagier. Les enfants du groupe « lecture » ne devraient donc pas ou peu progresser sur les tâches numériques.

Les résultats obtenus pour le « Projet Vieille-Montagne » en 2016 ont mis en évidence une progression statistiquement différente entre les pré- et les post-tests pour deux épreuves, l'une évaluant les concepts de l'écrit et l'autre, un aspect de la conscience phonologique (pouvoir identifier la première consonne de non-mots). Pour ces deux épreuves, le groupe « lecture » a donc progressé de manière statistiquement différente des deux autres groupes (Orbant, 2016). Lors de l'étude longitudinale réalisée en 2016-2017, les enfants du groupe « lecture » ont maintenu leurs performances aux pré-tests réalisés en octobre 2016 mais les différences entre les groupes n'étaient pas statistiquement différentes au moment des post-tests de mars 2017 pour les deux tâches précitées. Concernant les autres tâches, aucune progression statistiquement différente n'a été mise en évidence entre les trois groupes sur les deux ans (De Raeve, 2017).

Compte tenu des différences entre la population ciblée dans le cadre du projet actuel et celle du projet précédent, la présente étude espère mettre en évidence une progression statistiquement différente du groupe lecture pour un plus grand nombre d'épreuves langagières entre les pré- et post-tests par rapport aux deux autres groupes.

4. Méthodologie

4.1 Participants au projet

4.1.1. Participants et écoles

Le projet cible des enfants d'âge préscolaire de deuxième maternelle. Les interventions proposées (lecture, numération et psychomotricité) sont réalisées dans le cadre scolaire et impliquent la participation d'enfants issus de deux écoles différentes, l'Institut Saint-Paul à Liège et l'école Pierre Perret à Ans. Un appel pour participer au projet a été lancé et envoyé à de nombreuses écoles de la région de Liège. Les deux écoles volontaires ont été sélectionnées en raison du grand nombre d'enfants de deuxième maternelle et de la qualité des infrastructures permettant de réaliser les évaluations et les interventions dans de bonnes conditions.

Les enfants participant au projet étaient âgés autour de 4 ans au début de l'étude (moyenne : 50,98 mois ; écart-type : 3,52 mois). Au total, quatre-vingt-cinq enfants, répartis dans cinq classes, ont participé au projet (Institut Saint-Paul : n=41 ; école Pierre Perret : n=44). Les consentements parentaux ont été obtenus afin d'inclure les enfants dans le projet. Ceux pour lesquels les parents n'ont pas souhaité donner leur accord n'ont pas été évalués de manière individuelle et ne sont pas repris dans l'étude. A la fin de l'étude, les enfants étaient âgés entre 4 ans ½ et 5 ans.

Pour chaque enfant, un niveau socio-économique a été estimé en fonction de la profession des parents. Cette estimation a été réalisée à l'aide de la Classification Internationale des Types de Professions (Organisation Internationale du Travail, 2008). Si les professions des deux parents étaient connues, c'est le niveau professionnel le plus élevé qui était pris en compte. Si la profession d'un seul des parents était mentionnée, c'est cette information qui était retenue. Les enfants ont également été catégorisés en « francophones » vs « non francophones » par relevé de leur langue maternelle. Les enfants non francophones soit ne parlent pas du tout le français à la maison soit parlent une autre langue en plus du français à la maison.

4.1.2. Constitution des groupes

Dans les deux écoles, chaque enfant a été affecté aléatoirement à un groupe correspondant à une des trois interventions. Trois groupes ont ainsi été constitués, chacun incluant des enfants des deux écoles. Le tableau 1 reprend les caractéristiques des participants, pour chaque groupe. Comme indiqué dans le tableau 1, les trois groupes constitués sont homogènes puisqu'aucune différence significative n'est relevée par les analyses statistiques (analyse de variance simple et χ^2 d'indépendance) entre les groupes en termes de niveau socio-économique, du nombre d'enfants non francophones, de l'âge des enfants et des scores à l'épreuve des Matrices administrée lors des pré-tests.

La répartition est différente de celle du « Projet Vieille-Montagne » dans lequel les enfants étaient appariés sur différents critères que sont l'âge, le niveau socio-économique, le niveau de raisonnement logico-déductif et le niveau de vocabulaire. L'école Pierre Perret à Ans possédant trois classes de deuxième maternelle, chacune d'elles a bénéficié d'une intervention différente. Comme l'Institut Saint-Paul comporte deux classes de deuxième maternelle, les enfants ont été répartis équitablement dans les trois groupes d'intervention. La durée des interventions, le nombre de séances et le nombre d'enfants répartis aléatoirement sont équivalents pour chaque intervention et ce, dans les deux écoles.

Tableau 1. Caractéristiques des participants au début de l'étude, pour chaque groupe.

	Groupe Math	Groupe Lecture	Groupe Psychomot.	≠ entre les groupes
	n = 27	n = 28	n = 30	
LANGUE MAT.	8 NF	6 NF	11 NF	$\chi^2 = 1.621$, ns
NIVEAU SE -	3	5	5	$\chi^2 = 18.099$, ns
	Moy. (e-t)	Moy. (e-t)	Moy. (e-t)	
ÂGE	51,67 (3,84)	50,14 (3,84)	51,17 (2,8)	F = 1.356, ns
MATRICES	7,41 (4,15)	7,79 (3,9)	7,53 (4,25)	F = 0.061, ns
				H = 0.253, ns

Note. n : nombre d'enfants par groupe ; ≠ : différence ; Moy. : Moyenne ; e-t : écart-type ; Langue mat. : langue maternelle des participants, nombre d'enfants non francophones (NF) ; Niveau SE - : niveau socio-économique des participants (profession la plus élevée du couple parental), nombre d'enfants dont les parents exercent les professions les plus faibles ou sans emploi ; Âge : âge des sujets au début de l'étude ; Matrices : scores aux Matrices de la WPPSI-III (/29) ; χ^2 : statistiques obtenues par le test du χ^2 ; F : statistiques obtenues par les tests paramétriques ; H : statistique obtenues par le test non paramétrique (normalité non vérifiée) ; ns : non significatif.

4.2. Matériel

Cette partie présente le matériel d'évaluation ainsi que le matériel d'intervention. Le premier inclut la description des épreuves et leurs modalités de passation, le second comprend les différentes activités proposées lors de l'intervention en lecture. Les épreuves langagières sont détaillées tandis que les épreuves numériques sont abordées plus brièvement. Les évaluations en psychomotricité ne sont par contre pas abordées en raison de leur caractère quelque peu différent par rapport aux autres évaluations.

4.2.1 Evaluations

Des épreuves cherchant à vérifier les hypothèses liées à l'intervention en lecture partagée et d'autres, celles de l'intervention numérique ont été proposées à chaque enfant des deux écoles. Les épreuves langagières évaluent des habiletés qui constituent des précurseurs à l'apprentissage du langage écrit et dont le développement peut être favorisé grâce à une intervention en lecture partagée (Lefebvre et al., 2011 ; Mol et al., 2009 ; O'Farely et al., 2018 ; van Druten-Frietman et al., 2016 ; Wasik & Bond, 2001). Plus précisément, il s'agit des habiletés en phonologie, en vocabulaire, en morphosyntaxe, en narration, en conscience phonologique et en conscience de l'écrit.

4.2.1.1. Mesures langagières : habiletés langagières

❖ Phonologie

Ce domaine a été évalué au moyen de deux épreuves, l'une ciblant le versant réceptif et l'autre le versant productif.

L'épreuve de « gnosies auditives »

Auteurs : cette épreuve provient de la batterie langagière informatisée « EXALang 3-6 » (Helloin & Thibault, 2006).

Compétences évaluées : elle permet d'évaluer la sensibilité aux sons ainsi que la discrimination auditive.

Consigne : « *Tu vas entendre deux mots qui n'existent pas et j'aimerais que tu me dises si tu entends la même chose ou pas, si tu entends pareil ou pas.* »

Procédure : un exemple est d'abord fourni à l'enfant avec son prénom et un autre prénom. Ensuite, il entend dix paires de logatomes énoncées par la voix-off de l'ordinateur. L'enfant doit juger ces paires comme étant identiques ou non. La réponse de l'enfant est encodée par l'examineur qui clique sur « V » (vrai) ou « X » (faux). Les paires d'items peuvent se différencier sur différents points : les familles de phonèmes (proches ou éloignées), la longueur ou la différence de voyelle. Chaque paire correctement jugée compte pour un point. Le score maximal est de dix points.

L'épreuve de « répétition de logatomes »

Auteurs : cette épreuve provient de la batterie langagière informatisée « EXALang 3-6 » (Helloin & Thibault, 2006).

Compétences évaluées : elle évalue les capacités de perception en vue de répéter des logatomes ou mots qui n'existent pas. La mémoire à court terme intervient également dans cette épreuve.

Consigne : « *Je vais te dire les noms des monstres que tu vas voir sur l'ordinateur et j'aimerais que tu les répètes. Attention, ils ont des noms bizarres alors il faut bien écouter.* »

Procédure : l'examineur lit un à un les logatomes écrits sur l'écran d'ordinateur et demande à l'enfant de les répéter. Les logatomes sont bi- et trisyllabiques. La réponse de l'enfant est encodée par l'examineur qui clique sur « V » ou « X ». Il y a douze logatomes à répéter, le score maximal est donc de douze points. Les erreurs articulatoires dues à un trouble d'articulation ne sont pas pénalisées (ex : un enfant ne possédant pas le phonème /ʃ/ (« ch ») et qui répète /pusɔ/ (« pouso ») au lieu de /puʃɔ/ (« poucho ») ne sera pas pénalisé).

❖ **Vocabulaire/lexique**

Ce domaine a été évalué au moyen de trois épreuves, l'une ciblant le versant réceptif, les deux autres, le versant productif.

L'épreuve de « désignation d'images »

Auteurs : cette épreuve provient de la batterie langagière informatisée « EXALang 3-6 » (Helloin & Thibault, 2006).

Compétence évaluée : l'épreuve évalue le niveau de compréhension lexicale.

Consigne : « Tu vas voir plusieurs images sur l'écran et j'aimerais que tu me montres l'image que je te demande. »

Procédure : sur l'écran d'ordinateur, l'enfant voit une planche de douze images. L'examineur prononce un nom (écrit sur le haut de l'écran) et demande à l'enfant de pointer l'image correspondante. Pour la plupart des noms, il existe un distracteur visuel et/ou sémantique (ex : pain vs doigt ou moto vs vélo). Des distracteurs phonologiques (ex : doigt vs bois) sont également présents mais plus rares. L'examineur clique sur l'image pointée par l'enfant afin que l'ordinateur comptabilise le score. Chaque item correctement désigné compte pour un point, le score maximal est de trente-six points.

L'épreuve de « dénomination d'images »

Auteurs : cette épreuve provient de la batterie langagière informatisée « EXALang 3-6 » (Helloin & Thibault, 2006).

Compétences évaluées : elle évalue le niveau de production lexicale ainsi que la qualité de la production phonologique de l'enfant.

Consigne : « Tu vas voir des images et j'aimerais que tu me dises ce que c'est, comment ça s'appelle. »

Procédure : trente-six images sont présentées une à une sur l'écran d'ordinateur et l'enfant doit dénommer chaque image. Des mots synonymes (ex : « bicyclette » pour vélo) ou de surcatégorisation (« baguette » pour pain) sont acceptés. Il existe deux cotations pour chaque image, une cotation lexicale et une cotation phonologique. La première tient uniquement compte de l'appartenance des mots au lexique de l'enfant. Les éventuelles erreurs de production ne sont donc pas comptées. La seconde cotation tient compte uniquement de la phonologie, c'est-à-dire que si un mot n'est pas connu de l'enfant, il est proposé en répétition afin de coter la phonologie. Il est également conseillé de proposer en répétition certains mots faisant partie du lexique de l'enfant mais altérés sur le plan phonologique. Les deux cotations se font par l'examineur qui clique sur « V » ou « X » en fonction des réponses de l'enfant. Le score maximal est de trente-six points. Les mots de l'épreuve sont les mêmes que dans l'épreuve de désignation d'images. Il est donc conseillé d'administrer au moins deux autres tâches entre ces deux épreuves.

Tâche de définition de mots

Auteur : cette épreuve est inspirée du subtest « items verbaux » de la WISC-IV (Wechsler, 2005) et a été créée dans le cadre du présent mémoire. Elle consiste en une ligne de base « item-spécifique ». Un protocole vierge se trouve en annexe 1.

Compétences évaluées : cette tâche permet d'évaluer la qualité des représentations lexico-sémantiques des mots issus des livres utilisés lors de l'intervention en lecture. Les capacités morphosyntaxiques interviennent également. Par ailleurs, elle est plus spécifique que les tâches de dénomination et désignation décrites précédemment au vu de la concordance entre les items d'évaluation et d'entraînement. Ce type de tâche est également assez sensible à la pathologie et permet une analyse qualitative des productions de l'enfant.

Consigne : « *Je vais te dire un mot et j'aimerais que tu m'expliques ce qu'il veut dire. Si tu ne sais pas, ce n'est pas grave, on changera de mot.* »

Procédure : un exemple est d'abord fourni à l'enfant avec le mot « vache ». L'examineur demande « *c'est quoi une vache ? Tu peux m'expliquer ?* ». L'enfant fournit alors une définition ou une ébauche de définition. Si l'enfant ne sait pas ou n'ose pas répondre, des questions lui sont posées et des indices fournis. L'examineur félicite ensuite l'enfant en lui demandant de continuer comme il l'a fait ou comme on lui a montré. Lors de la passation de la tâche proprement dite, aucun indice n'est fourni à l'enfant mais des feedbacks positifs sont autorisés (« *bravo, c'est bien, continue* »). Deux listes de mots composent la tâche : la liste A, composée de mots travaillés lors de l'intervention en lecture et sur lesquels des progrès sont espérés, et la liste B, composée de mots « contrôles » sur lesquels aucun progrès n'est attendu car ils ne sont pas abordés durant l'intervention. Les mots des listes A et B ont été appariés en nature (trois verbes – cinq noms – deux adjectifs) et en fréquence. L'appariement en fréquence a été réalisé grâce à la base de données Lexique 3.8 en utilisant l'indice de fréquence « *freqlivres* » qui correspond à la fréquence du lemme (= forme canonique ou non fléchi d'un nom, d'un adjectif, d'un verbe, d'un pronom) selon le corpus de livres. L'examineur demande une définition de l'ensemble des mots de la liste A puis ceux de la liste B. Il note les réponses de l'enfant sur le protocole.

La cotation de l'épreuve est inspirée de celle de la WISC-IV et attribue entre zéro à deux points par item en fonction de la réponse fournie par l'enfant. Deux points sont

attribués si l'enfant fournit un synonyme, l'emploi principal, la classe générale à laquelle le mot appartient, un ou plusieurs traits marquants ou plusieurs traits moins marquants participant à une description correcte et dont l'accumulation témoigne d'une bonne compréhension du mot. Pour les verbes, un exemple d'action ou de relation causale attribue également deux points à l'enfant. Un point est attribué si l'enfant fournit une réponse correcte dont le contenu est plus pauvre comme par exemple, un synonyme moins pertinent, une utilisation mineure, des attributs corrects mais non distinctifs ou une définition d'un mot de la même famille. Enfin, aucun point n'est donné si la réponse est totalement incorrecte, témoignant d'une mauvaise compréhension du mot par l'enfant. Vu que chaque définition peut valoir deux points et que les deux listes sont composées de dix mots, le score maximal est de vingt points pour chacune des listes. Afin de rendre la cotation la plus simple possible, les définitions attendues pour chaque mot ont été établies. Ces définitions proviennent du « Dictionnaire Maxi Débutants » (Lagane, Mével, Daumas, & Eyrolles-Ouvrard, 1997) et se trouvent en annexe 2. Des exemples de cotation se trouvent également en annexe 3.

❖ Morphosyntaxe

Ce domaine a été évalué au moyen de deux épreuves, l'une ciblant le versant réceptif et l'autre le versant productif.

L'épreuve de « compréhension de phrases : aptitudes morphosyntaxiques »

Auteurs : cette épreuve provient de la batterie langagière informatisée « EXALang 3-6 » (Helloin & Thibault, 2006).

Compétence évaluée : elle évalue la compréhension de marqueurs spécifiques au sein de phrases (ex : singulier vs pluriel, voie passive, connecteur « à » vs « aux », etc.).

Consigne : « *J'aimerais que tu regardes bien l'écran et que tu écoutes. Tu vas voir plusieurs petits dessins animés sur l'ordinateur et en même temps, tu vas entendre une madame dire une phrase. J'aimerais que tu écoutes ce que la madame dit et que tu montres l'image où on voit ce qu'elle dit.* »

Procédure : l'enfant regarde trois images animées sur l'écran d'ordinateur pendant qu'une voix-off prononce une phrase. L'enfant doit alors pointer l'image animée correspondant à la phrase énoncée. Les deux autres images animées sont distrayantes car elles portent sur la notion précisément évaluée. L'examineur clique sur l'image animée pointée par l'enfant

afin que l'ordinateur comptabilise le score. Chaque image correctement désignée compte pour un point, le score maximal est de quinze points.

L'épreuve de « répétition de phrases »

Auteurs : cette épreuve provient de la batterie langagière informatisée « EXALang 3-6 » (Helloin & Thibault, 2006).

Compétences évaluées : l'épreuve évalue les capacités de production de phrases en répétition. Elle fait intervenir les capacités de construction de phrases ainsi que la mémoire immédiate.

Consigne : « *Tu vas entendre une phrase et j'aimerais bien que tu la répètes exactement de la même manière, tu dis la même chose.* »

Procédure : douze phrases sont énoncées une à une par la voix-off de l'ordinateur. Après chaque phrase, il est demandé à l'enfant de la répéter. Pour chaque phrase, un mot ou un groupe de mots est attendu en répétition. Leur absence est pénalisée. Concernant le score, deux options attribuent des points : la répétition de la phrase intégrale avec le ou les élément(s) cible(s) présent(s) (deux points accordés) et la répétition de la phrase non dans son intégralité mais avec le ou les élément(s) cible(s) (un point est alors accordé). Si l'enfant ne répète pas la phrase intégrale et que les éléments cibles ne sont pas présents, aucun point n'est accordé. L'ajout de pronoms clitiques (« le chien, il va boire »), fréquent à cet âge, n'est pas pris en considération dans la cotation. Le score maximal est de vingt-quatre points.

❖ Narration

Ce domaine a été évalué au moyen d'une épreuve évaluant le versant productif.

L'épreuve « The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) »

Auteurs : cette épreuve a été créée par Schneider, Dubé et Hayward (2005).

Compétences évaluées : elle permet d'évaluer les compétences narratives de l'enfant, notamment la grammaire de récit.

Consigne : l'épreuve contient d'abord une histoire d'entraînement : « *Ici, j'ai des images qui racontent une histoire. Nous commencerons par regarder toutes les images et puis nous retournerons au début. Après cela je veux que tu regardes les images et me racontes l'histoire que tu vois dans les images. Je ne serai pas capable de voir les images, donc je veux que*

l'histoire que tu me racontes soit la meilleure que tu puisses raconter. Est-ce que tu comprends? » (Schneider et al., 2005).

Ensuite, l'histoire d'évaluation A1 est administrée : *« Maintenant, je vais te montrer d'autres images qui racontent une histoire. Nous commencerons en regardant toutes les images et puis nous retournerons au commencement. Après, je veux que tu regardes les images et me racontes l'histoire que tu vois dans les images. Je ne serai pas capable de voir les images, donc je veux que tu me racontes la meilleure histoire que tu puisses. Est-ce que tu comprends ? »* (Schneider et al., 2005).

Procédure : durant l'histoire d'entraînement, l'examineur montre des images à l'enfant sans que lui ne puisse les voir. Les images sont composées uniquement de dessins, aucun texte n'est présenté. L'enfant regarde une première fois les images en silence. Ensuite, les images sont à nouveau présentées à l'enfant qui doit alors raconter l'histoire. Le fait que l'expérimentateur ne voit pas les images oblige l'enfant à utiliser le langage verbal et à être précis dans son récit. Des incitations sont autorisées de la part de l'examineur. Il est important que ce dernier tourne les pages de l'histoire au bon moment sans que l'enfant ait à le lui demander. La narration de l'enfant est enregistrée pour être transcrite plus tard. La procédure est identique pour l'histoire d'évaluation (A1) à l'exception des incitations autorisées qui sont beaucoup moins explicites que pour l'histoire d'entraînement. En ce qui concerne la cotation, différents éléments rappelés sont comptabilisés : le premier personnage, le second personnage, le cadre, l'événement déclencheur, les réponses internes des personnages, le plan interne d'un personnage, la tentative d'un personnage pour résoudre la situation, le résultat de cette tentative, la réaction du premier personnage, la réaction du second personnage et la réaction des deux personnages. Chaque élément compte pour un ou deux points, le score maximal est de quatorze points.

4.2.1.2. Mesures langagières : éveil à l'écrit

❖ Conscience phonologique

L' « Epreuve Préscolaire de Conscience Phonologique (EPCP) »

Auteurs : cette épreuve a été créée par Lefebvre, Girard, Desrosiers, Trudeau et Sutton (2008).

Compétences évaluées : elle évalue les capacités de conscience phonologique et est divisée en quatre tests : jugement de rimes, identification de la consonne initiale, segmentation syllabique et élision syllabique. Des pseudo-mots variant en complexité linguistique sont utilisés dans chacune des tâches.

Avant de fournir les consignes, l'examineur lit le préambule à l'enfant et prend des blocs de couleurs et tailles différentes. Les consignes sont reprises de « L'Epreuve Préscolaire de Conscience Phonologique – Version expérimentale » (Lefebvre et al., 2008).

Consigne de la tâche 1 : *« Je vais te dire des mots. Ce ne sont pas des vrais mots, ce sont des mots inventés. On va dire que mes blocs sont des mots. Je veux que tu écoutes la fin des mots. Si tu entends que les mots finissent pareil, tu dis oui, ça rime. Si tu entends que les mots ne finissent pas pareil, tu dis non, ça ne rime pas. »*

Consigne de la tâche 2 : *« Maintenant, on a encore deux mots. Le premier bloc, c'est le premier son du mot. L'autre bloc, c'est le reste du mot. Je veux que tu écoutes les débuts des mots, les premiers sons. Il faut que tu écoutes bien, les sons sont tout petits. Si tu entends que les premiers sons sont pareils, tu dis oui, ça commence par le même son. Si tu entends que les premiers sons ne sont pas pareils, tu dis non, ça ne commence pas par le même son. »*

Consigne de la tâche 3 : *« Maintenant, le jeu est différent. Tu n'as plus besoin de dire oui ou non, mais je vais encore te dire des mots inventés. On va dire que les petits blocs, ce sont des syllabes. Une syllabe, c'est un morceau de mot. Celle-ci, c'est la première syllabe et celle-là, c'est la dernière syllabe. Je vais te dire deux syllabes collées. Toi tu vas les dire lentement en les séparant. »*

Consigne de la tâche 4 : *« Maintenant je vais te dire des mots inventés et je vais enlever une syllabe. Toi tu vas me dire la syllabe qui reste. Parfois, je vais enlever la première syllabe, parfois je vais enlever la dernière syllabe. »*

Procédure : pour chaque tâche, il existe deux items d'entraînement, quatre items de pratique et dix items d'évaluation. Les items d'entraînement sont réalisés par l'examineur. L'enfant doit ensuite réussir deux items de pratique sur quatre afin de poursuivre la tâche. Un feedback correctif est autorisé lors des items de pratique. Si l'enfant n'en réussit pas au moins deux, les items d'évaluation ne sont pas administrés. S'il en réussit au moins deux, il entame alors les items d'évaluation pour lesquels aucun feedback correctif ni aucune répétition ne sont fournis. Seuls des renforcements verbaux (« c'est bien, bravo ») sont autorisés. Des critères d'arrêt sont définis, la tâche est arrêtée si deux refus consécutifs sont observés dans la même tâche ou si cinq items consécutifs sont manqués dans les tâches 3 et 4. Les réponses aux tâches 1 et 2 peuvent être verbales ou consister à faire oui/non de la tête ou encore à coller/séparer les cubes. Les réponses fournies aux tâches 3 et 4 doivent obligatoirement être verbales. Concernant la notation, chaque item d'évaluation compte pour un point (maximum dix points pour chaque test). Le score maximal à l'épreuve intégrale (comprenant les quatre tâches) est de quarante points.

❖ Conscience de l'écrit

La tâche « ALPHA : nom des lettres majuscules »

Auteurs : les auteurs ainsi que l'année de conception de cette tâche ne sont pas mentionnés.

Compétence évaluée : elle permet d'évaluer la connaissance des vingt-six lettres de l'alphabet écrites en majuscule.

Consigne : « *Je vais te montrer les lettres de l'alphabet et j'aimerais que tu me dises le nom des lettres que je vais te montrer avec mon doigt.* »

Procédure : une planche comprenant les vingt-six lettres de l'alphabet écrites en majuscule est présentée à l'enfant. Les lettres n'apparaissent pas dans l'ordre de l'alphabet. L'examineur pointe les lettres une à une et demande à l'enfant de donner le nom de chacune. Si l'enfant n'y parvient pas, même avec les lettres de son prénom, la tâche est arrêtée et la note est de zéro. Chaque nom de lettre correct compte pour un point. Le score maximal est donc de vingt-six points.

La tâche « PWPA-F : Concepts de l'écrit »

Auteurs : la tâche est une adaptation francophone de Justice et Ezell (2001), créée par Pascal Lefebvre (2005).

Compétence évaluée : elle évalue la connaissance des concepts de l'écrit.

Consigne : « *Nous allons lire ce livre ensemble et j'ai besoin que tu m'aides à lire* » (Lefebvre, 2005).

Procédure : le livre « Neuf canards neuf » (adaptation de Lefebvre, 2005 ; à l'origine « Nine Ducks Nine » de Hayes, 1990) est donné à l'enfant, la reliure face à lui. Différentes questions lui sont posées au fil de l'histoire. Les éléments évalués sont : la couverture du livre, le titre du livre, le rôle du titre, l'opposition texte/image, le texte contextualisé, la direction de lecture (gauche/droite et haut/bas), la fonction de l'écrit, la connaissance du concept de lettre, de première lettre et de lettre majuscule. Chaque item vaut un ou deux points, une réponse erronée ou l'absence de réponse vaut zéro. Le score maximal est de dix-sept points. Aucun indice, renforcement ou feedback n'est autorisé.

4.2.1.3 Mesures numériques

Différentes tâches évaluant les prérequis aux mathématiques ont été proposées afin de mesurer l'efficacité de l'intervention numérique.

La première tâche administrée aux enfants évalue leur niveau de raisonnement logico-déductif. Il s'agit de l'épreuve des Matrices de la WPPSI-III (Wechsler, 2004). Comme précisé plus haut, elle n'est proposée qu'au moment des pré-tests. Ensuite, une tâche de mesure instrumentale évalue les gnosies digitales, en termes de discrimination et d'identification des doigts. Elle est inspirée d'une tâche expérimentale créée par Line Vossius (2015). D'autres tâches ont été proposées aux enfants. Elles portent sur la litanie (Vossius, 2015), le dénombrement (tâche créée en 2015 dans le cadre du mémoire d'Estelle Dauvister), la cardinalité (« Donne-moi » en modalités verbale et digitale, créée par Line Vossius, 2015 et inspirée de celle de Wynn, 1992 ; « Montre-moi », divisée en trois parties et également inspirée de la tâche de Wynn, 1992) et les fluences arithmétiques imagées (Noël, 2009).

Afin de vérifier l'effet spécifique des interventions et d'appuyer les hypothèses, deux épreuves numériques ont été sélectionnées. Ces deux épreuves évaluent des compétences

numériques précoces, jouant un rôle dans les habiletés mathématiques futures des enfants. La première est la tâche « Montre-moi doigts » évaluant la connaissance des enfants quant aux symboles digitaux. Cette épreuve correspond à une des trois parties de la tâche expérimentale « Montre-moi » inspirée de Wynn (1992). Il est demandé à l'enfant de pointer la configuration de doigts correspondant à la numérosité énoncée par l'expérimentateur (« *Tu vois ces deux images ? Montre-moi où il y a n* »). La stratégie utilisée par l'enfant (estimation – dénombrement) ainsi que la qualité du dénombrement sont indiquées. Cette tâche a été choisie car la connaissance du symbole digital est considérée comme un support au développement de la cardinalité (Gunderson, Spaepen, Gibson, Goldin-Meadow, & Levine, 2015).

La seconde tâche permet d'évaluer les compétences arithmétiques primitives (additions) et a été créée par Noël (2009). L'expérimentateur explique d'abord l'épreuve pour ensuite présenter dix planches représentant des additions simples à l'enfant. Chaque planche est associée à une consigne verbale spécifique énoncée par l'expérimentateur (ex. : « *Regarde, ici, il y a un papillon dans le ciel, si un autre papillon vient voler avec lui, combien de papillons y aura-t-il en tout ?* »). L'expérimentateur note la réponse de l'enfant ainsi que la stratégie utilisée pour résoudre l'addition. L'épreuve est chronométrée (max. 150 sec).

4.2.2. Interventions

Dans chaque école, une intervention a été attribuée à chacun des trois groupes. L'intervention en lecture partagée, faisant l'objet de ce mémoire, est détaillée ici tandis que les interventions de numération et de psychomotricité sont abordées plus brièvement. L'objectif est de montrer que tous les enfants ont été traités de la même manière.

4.2.2.1. Intervention basée sur les prérequis au langage écrit

L'intervention ciblant les prérequis au langage écrit correspond à une intervention en lecture partagée. La lecture partagée est une activité particulièrement intéressante car elle s'inscrit dans un contexte familier et motivant et permet de stimuler les habiletés langagières et l'éveil à l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire, de milieux favorisés ou non (Justice & Pullen, 2003 ; Lefebvre et al., 2011 ; Mol et al., 2009 ; NELP, 2008 ; WWC, 2015). L'intervention s'inspire de la « lecture partagée enrichie » de Lefebvre et al. (2011).

L'intervention a été réalisée par une logopède diplômée, Mme Florence Binamé, et a duré dix semaines divisées en deux fois cinq semaines : cinq avant les vacances de Noël, cinq après. L'intervention s'est donc déroulée de novembre 2017 à février 2018. L'intervenante venait dans les écoles du lundi au vendredi et proposait trente minutes d'activités quotidiennes, de 9h à 9h30 à l'Institut Saint-Paul et de 10h30 à 11h à l'école Pierre Perret. À noter que, mis à part les horaires, toutes les activités et leur succession étaient identiques dans les deux écoles.

Afin de répliquer le plus fidèlement possible l'étude de Lefebvre et al. (2011), de nombreux principes et techniques en ont été repris (voir annexe 4). Un nouveau livre était présenté et lu chaque semaine aux enfants. Durant les dix semaines d'intervention, dix livres ont donc été abordés dans les deux écoles. La liste des livres utilisés lors de l'intervention se trouve dans le tableau 3 de l'annexe 5. Sur les dix, trois livres avaient également été utilisés lors du « Projet Vieille-Montagne ».

Chaque jour de la semaine, une nouvelle activité était menée avec le même livre. Le *lundi*, l'adulte lisait le livre aux enfants afin que ces derniers puissent se familiariser avec l'histoire et en avoir un modèle correct. Le *mardi*, l'adulte lisait la même histoire tout en commettant des erreurs (pseudo-mots) afin que les enfants entreprennent un travail métacognitif sur l'histoire. Le *mercredi*, l'adulte posait des questions aux enfants pour vérifier leur bonne compréhension de l'histoire. Le *jeudi*, les enfants étaient invités à raconter l'histoire de la même manière que l'adulte. Le *vendredi*, les enfants avaient libre accès au livre. L'adulte mettait le livre à disposition des enfants dans la classe, ce qui leur permettait de découvrir à nouveau le livre et/ou de remettre en pratique ce qui avait été fait durant la semaine.

Par ailleurs, différents éléments étaient travaillés avec le livre. Au fil de la semaine, l'intervenante introduisait trois concepts de l'écrit, trois nouveaux mots de vocabulaire, trois inférences et trois pseudo-mots afin de cibler la conscience phonologique. L'insertion des pseudo-mots dans l'histoire se faisait à partir du mardi. La lecture de livre était donc interrompue un nombre de fois défini (entre neuf et douze) afin d'introduire des activités visant à travailler les habilités citées ci-dessus. Le détail des concepts travaillés se trouve dans le tableau 4 de l'annexe 6.

Il existe toutefois plusieurs différences entre l'intervention de la présente étude et celle de Lefebvre et al. (2011). En effet, l'intervention actuelle s'inscrit dans un projet plus large de trois interventions différentes tandis que Pascal Lefebvre et ses collègues ne ciblaient qu'une intervention en lecture. Le nombre total d'enfants participant à l'étude actuelle (n=85) est plus important que celui de l'étude de Pascal Lefebvre et al. (n=35). Enfin, dix livres ont été lus au cours de l'intervention contre cinq dans l'étude de Pascal Lefebvre et al.

4.2.2.2. Intervention basée sur les prérequis aux mathématiques

Durant l'intervention numérique, diverses activités ont été proposées aux enfants à raison d'une séance d'activités de trente minutes chaque jour. Du lundi au jeudi, les enfants étaient divisés en deux groupes dans lesquels une activité était réalisée et encadrée par une étudiante stagiaire ou l'enseignante de la classe. Le vendredi consistait à reprendre trois activités travaillées durant la semaine d'intervention. Une numérosité était travaillée par semaine. Les différentes activités pouvaient être classées selon deux types : les activités numériques et les activités digitales. Les premières visaient le développement d'habiletés numériques précoces telles que la cardinalité et ses prérequis tandis que les secondes ciblaient les habiletés motrices digitales comme les gnosies digitales, la dissociation et la coordination des doigts ou encore l'énonciation de la chaîne numérique digitale. Les activités numériques utilisaient des figurines en pâte à sel ou des puzzles. Des bagues de couleurs, des chansons impliquant les doigts de la main et un jeu de plateau ont été utilisés lors des activités digitales.

4.2.2.3. Intervention en psychomotricité

L'intervention en psychomotricité visait à développer les compétences motrices globales chez les enfants et a été mise en place par trois étudiantes en psychologie. Les activités proposées étaient collectives et individuelles. Un circuit était installé une à deux fois par semaine dans une salle de psychomotricité afin que les enfants puissent entraîner leur capacité à grimper, sauter ou faire des roulades. Des jeux de balles, de cordes, de lancers ou de constructions étaient également proposés aux enfants.

4.3. Procédure générale

Tous les enfants ont d'abord été testés sur des compétences langagières et numériques pendant quatre semaines au mois d'octobre 2017 (T0). Etant donné le nombre considérable d'enfants, plusieurs personnes ont participé aux évaluations. Les évaluatrices étaient deux étudiantes de première année de Master en neuropsychologie, deux jobistes et une étudiante en deuxième année de Master en logopédie. Les enfants ont également été évalués par d'autres étudiantes sur des compétences motrices, le déroulement de ces évaluations n'est pas détaillé ici.

Directement après la phase des pré-tests, les enfants ont bénéficié d'une des trois interventions présentées précédemment. Celles-ci visaient à améliorer certaines compétences spécifiques et servaient également à contrôler la spécificité de chacune. Les interventions en lecture partagée et numérique avaient un design expérimental similaire. En effet, toutes deux étaient considérées comme des interventions cognitives, contrairement à l'intervention en psychomotricité.

Une fois les interventions terminées, tous les enfants ont été évalués à nouveau lors de la phase des post-tests (T1). Ces évaluations ont duré trois semaines, de fin février à la mi-mars 2018. L'objectif était d'évaluer l'efficacité à court terme des interventions proposées sur les compétences évaluées. La procédure générale est visualisable sur la figure 2.

Concernant les évaluations langagières et numériques, les phases de pré- et post-tests étaient identiques pour chaque groupe. Toutes les évaluations ont été réalisées en mode aveugle afin que les personnes évaluant les enfants n'aient pas connaissance du groupe auquel chaque enfant appartenait et ne soient donc pas influencées. Concernant le cadre d'évaluation, les deux écoles ont mis à disposition des locaux séparés des autres classes. Chaque enfant a donc été évalué dans des conditions plutôt favorables.

Toutes les tâches langagières et numériques étaient administrées à chaque enfant en deux sessions individuelles de trente à quarante minutes lors des deux phases d'évaluation (pré- et post-tests). Les deux sessions d'évaluation étaient, en règle générale, proposées à chaque enfant par la même évaluatrice. Cela n'a cependant pas toujours été possible pour des raisons d'organisation et du fait du nombre important d'enfants.

Les deux séances d'évaluation présentaient un ordre alterné d'épreuves langagières et numériques afin d'éviter toute interférence (voir annexe 7). Rappelons que les mêmes épreuves ont été proposées durant les pré- et post-tests, à l'exception de la tâche des Matrices qui n'a été administrée que lors des pré-tests. L'ordre dans lequel étaient présentées les tâches était également identique.

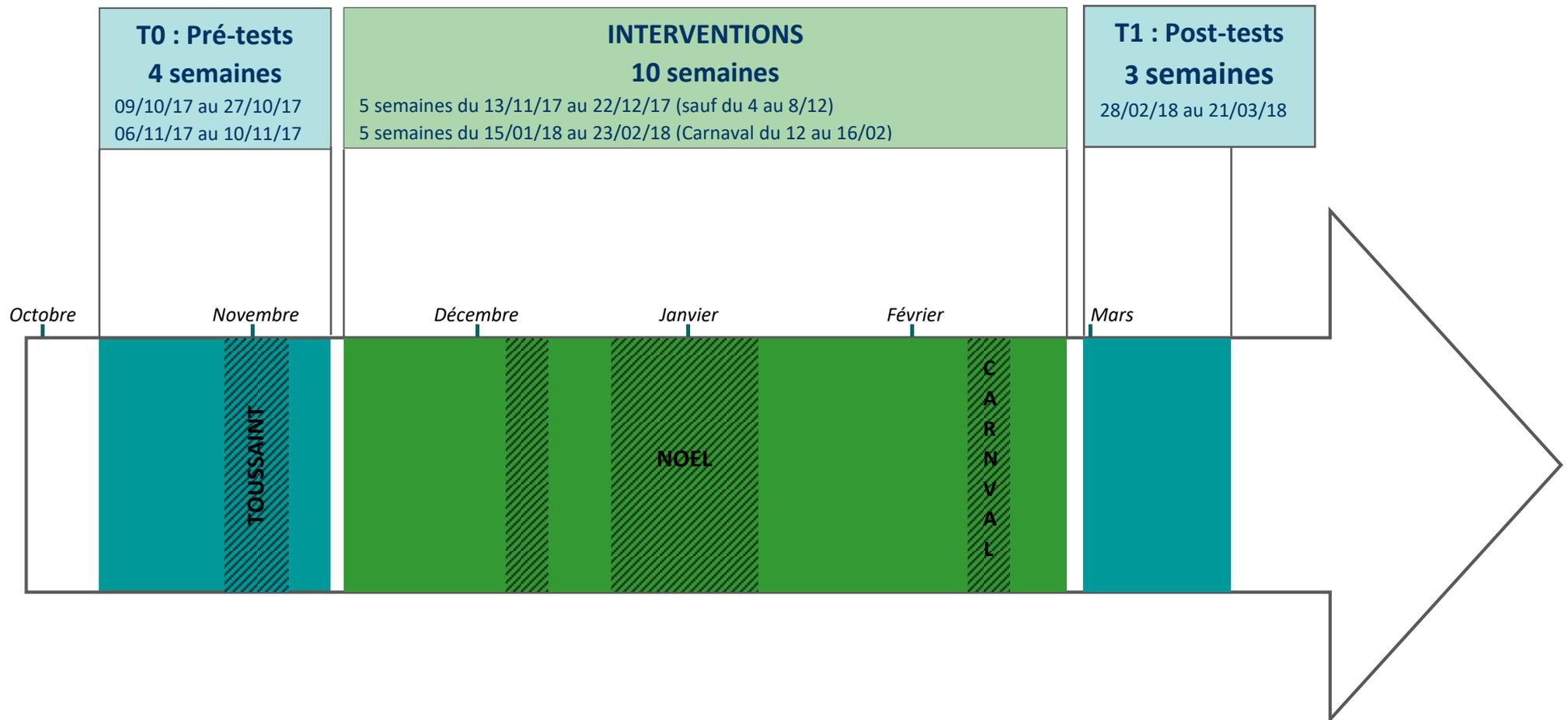


Figure 2. Ligne du temps représentant la procédure générale

5. Résultats

Ce chapitre cible l'analyse statistique des données récoltées. Il présente tout d'abord les statistiques descriptives effectuées sur l'ensemble des tâches. Il expose ensuite les traitements statistiques choisis et certaines situations impliquant des modifications dans le nombre de participants. Enfin, il détaille les analyses pour chaque tâche.

Dans un souci de lisibilité et de clarté de présentation, les deux questions de recherche sont traitées conjointement. Pour chaque épreuve langagière, il s'agit de déterminer si les performances du groupe « lecture » évoluent entre les pré- et post-tests, et si ces progrès sont spécifiques, c'est-à-dire présents *uniquement* dans le groupe « lecture ». L'utilisation de deux mesures numériques permet d'apporter davantage de réponses aux hypothèses posées car les analyses effectuées permettent de déterminer si les progrès des enfants du groupe « lecture » sont bien spécifiques au domaine langagier. En ce sens, aucun progrès (ou très peu) de la part du groupe « lecture » ne devrait être observé pour ces mesures. Si les progrès du groupe « lecture » sont spécifiques, ils peuvent être considérés comme étant dus à la mise en place de l'intervention en lecture partagée.

5.1. Statistiques descriptives

La moyenne et l'écart-type ont d'abord été calculés pour l'ensemble des données langagières ainsi que pour deux mesures numériques (fluences imagées et « Montre-moi doigts », comme expliqué dans la méthodologie). Le tableau 4 reprend ces indices dans chaque groupe ainsi qu'à chaque temps d'évaluation. Les scores utilisés afin de calculer ces indices sont des données brutes (nombre de réponses correctes). En considérant ces indices, une tendance au plafonnement peut être constatée pour certains résultats, laissant donc peu de place à la variabilité entre les scores. Cette observation vaut également pour les médianes (voir tableau 5 de l'annexe 8), indices non affectés par la présence de scores extrêmes (très faibles ou très élevés). Les mesures concernées par ce plafonnement sont les épreuves de « désignation d'images », de « répétition de logatomes » et de « répétition de phrases ». Néanmoins, une stabilité ou le plus souvent une amélioration des scores moyens peut être observée au cours du temps pour chaque mesure et dans chaque groupe.

Tableau 4. Moyennes et écart-types pour chaque tâche, dans chaque groupe et aux deux temps (n=85)

		Groupe Math		Groupe Lecture		Groupe Psychomot.	
		n = 27		n = 28		n = 30	
		T0	T1	T0	T1	T0	T1
		Moy. (e-t)	Moy. (e-t)	Moy. (e-t)	Moy. (e-t)	Moy. (e-t)	Moy. (e-t)
Epreuves langagières							
PHONOLOGIE	Gnosies aud.	5,63(1,57)	6,48(1,28)	4,93(1,63)	5,68(1,7)	5,27(1,87)	5,93(1,95)
	R° de log.	9,85(2,11)	10,59(1,37)	9(2,75)	10,18(1,72)	8,33(2,87)	9,07(3,51)
VOCABULAIRE	Désignation	34,89(1,85)	35,67(0,55)	32,71(6,15)	34,57(2,66)	32,17(7,81)	34,8(2,61)
	Dénomination	31,74(4,73)	33,41(3,13)	28,89(8,10)	31,82(4,33)	27,77(7,99)	29,13(10,28)
	LDB - Liste A	1,93(2,5)	2,26(2,6)	1,93(2,66) ^a	3,78(3,34) ^a	0,9(1,37)	1,83(2,04)
	LDB – Liste B	1,19(1,44)	1,11(1,39)	0,44(1,01) ^a	0,41(0,75) ^a	0,27(0,58)	0,63(1,03)
MORPHOSYNTAXE	Aptitudes MS	8,89(2,56)	10,37(2,71)	8,04(2,57)	8,39(3,08)	7,67(2,88)	9,17(2,32)
	R° de phrases	20,37(4,04)	20,78(3,37)	18,79(5,97)	19,82(4,97)	15,13(7,77)	17,83(7,12)
RÉCIT	ENNI	3,15(2,03)	4,11(2,1)	3,11(2,66)	3,93(2,34)	2,73(2,97)	3,2(2,77)
CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	Rimes ^b	1,8(3)	3,73(3,83)	0,36(1,34)	3,29(3,69)	0,26(1,15)	3,68(3,51)
	Cons. init. ^c	0,47(1,81)	2,33(3,2)	0(0)	2(3,02)	0,25(1,12)	2,6(2,52)
	Segm. syll. ^d	3,5(4,76)	4,36(4,93)	0(0)	6,1(4,3)	0,45 (2,13)	4,68(4,84)
	Elision syll. ^e	0,92(2,62)	2,04(3,52)	0(0)	1,88(3,42)	0(0)	1,44(3,38)
CONSCIENCE DE L'ÉCRIT	ALPHA	5,26(7,88)	8,67(9,81)	3,04(6,5)	4,68(6,01)	2,03(4,55)	4,37(6,88)
	PWPA – F	6,7(3,45)	9,33(3,1)	5,14(3,73)	10,89(3,89)	6,23(4,07)	7,5(4,39)
Epreuves numériques							
NUMÉRIQUE	Fluences im.	2,31(1,75)	4,63(2,84)	2,36 (1,9)	3,14 (1,79)	2,57 (1,76)	3,24 (2,25)
	MM doigts	7,59(1,98)	9,33(1,33)	6,93(1,77)	8,38(1,29)	7,1(2,45)	8,03(1,7)

Note. n : nombre de participants ; T0 : pré-test ; T1 : post-test ; Moy. : moyenne ; e-t : écart-type ; Gnosies aud. : gnosies auditives, score brut (/10) ; R° de logatomes : répétition de logatomes, score brut (/12) ; Désignation : désignation d'images, score brut (/36) ; Dénomination : dénomination d'images, score brut (/36) ; LDB – Liste A : liste des mots travaillés durant l'intervention, score brut (/20) ; LDB – Liste B : liste contrôle, score brut (/20) ; Aptitudes MS : aptitudes morphosyntaxiques, score brut (/15) ; R° de phrases : répétition de phrases, score brut (/24) ; ENNI : The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI), score brut (/14) ; Rimes : jugement de rimes, score brut (/10) ; Cons. init. : catégorisation de consonnes initiales, score brut (/10) ; Segm. syll. : segmentation syllabique, score brut (/10) ; Elision syll. : score brut (/10) ; ALPHA : ALPHA – Nom des lettres majuscules, score brut (/26) ; PWPA-F : PWPA-F concepts de l'écrit, score brut (/17) ; Fluences im. : fluences imagées, score brut (/10) ; MM doigts : Montre-moi doigts, score brut (/10).

^a Pour ces valeurs, n=27 en raison de données manquantes pour un participant au T0.

^b Pour ces valeurs, n=48 en raison de données manquantes.

^c Pour ces valeurs, n=50 en raison de données manquantes.

^d Pour ces valeurs, n=64 en raison de données manquantes.

^e Pour ces valeurs, n=75 en raison de données manquantes.

5.2. Traitement des données

Afin d'évaluer l'efficacité et la spécificité de l'intervention en lecture sur les prérequis au langage écrit, des analyses de variance à mesures répétées, de covariance à mesures répétées ainsi que de variance simple ont été menées. Le caractère « atypique » de certaines données a conduit à l'utilisation de trois tests différents. Les conditions d'application de ces tests ainsi que les raisons d'utilisation de ces analyses sont décrites ci-dessous.

5.2.1. Conditions d'application des tests

Les conditions d'application à l'analyse de variance et de covariance sont la normalité des données et l'homogénéité des variances. Les tests de Shapiro-Wilk et de Levene permettant de tester ces conditions indiquent que la grande majorité des variables étudiées ne se distribuent pas normalement, c'est-à-dire selon une courbe gaussienne, et que l'égalité des variances ne se vérifie pas systématiquement. L'absence de tests non paramétriques pour certaines analyses conduit cependant à privilégier les tests paramétriques. La robustesse de ces derniers quant aux violations de leurs conditions d'application et le nombre élevé de participants ($n=85$) sont des arguments supplémentaires pour conserver ce type de tests. Il est cependant important de rappeler la prudence dans l'interprétation des résultats.

5.2.2. Analyses de variance à mesures répétées

Dans le but de répondre aux questions de recherche, des analyses de variance (ANOVA) triples mixtes selon un schéma 3(groupe) x 2(temps), avec le groupe comme facteur catégoriel et le temps comme facteur intra-sujets, ont été effectuées sur une grande partie des données. Le choix d'une telle analyse réside dans sa capacité à mettre en évidence des effets principaux et des effets d'interaction. Les premiers font référence à l'influence d'un facteur lorsque les autres sont confondus. Dans le cas de nos analyses, il s'agit de l'effet du facteur « temps », indiquant une progression de l'ensemble des enfants au cours du temps sans tenir compte des groupes d'intervention, et de l'effet du facteur « groupe » qui se traduirait par une différence de performances entre les groupes, aux deux phases d'évaluation. Les seconds indiquent une progression différenciée au cours du temps selon le groupe d'intervention. Ce sont ces derniers effets qui nous intéressent plus particulièrement. Néanmoins, si un effet d'interaction apparaît comme étant significatif, les effets simples doivent être précisés. Lorsqu'un effet d'interaction est significatif, des contrastes linéaires ont

été réalisés afin de déterminer entre quels groupes il existe une différence significative. Les contrastes linéaires permettent d'appuyer l'hypothèse de spécificité de l'intervention.

Les données utilisées afin de réaliser les analyses sont les scores bruts obtenus à chaque épreuve aux deux temps. Un seuil de significativité associé à une probabilité de dépassement de .05 est retenu, si bien que toute statistique associée à une probabilité inférieure à ce seuil est interprétée comme étant significative.

5.2.3. Analyses de covariance à mesures répétées

Cette analyse a été préférée à l'analyse de variance en raison de la non-équivalence des groupes d'intervention lors des pré-tests pour certaines mesures. Lorsque le niveau initial (au T0) n'est pas le même pour tous les groupes, l'absence d'effets peut être due à cette différence. Dès lors, l'analyse de covariance permet de contrôler les différences de niveau initial existant entre les groupes, ce qui les place sur un même pied d'égalité au T0. Les analyses de variance simple ainsi que leur équivalent non paramétrique indiquent une différence entre les groupes au T0 pour la tâche de « répétition de phrases », pour la liste contrôle de la ligne de base de vocabulaire (liste B) ainsi que pour la tâche de « segmentation syllabique » (voir tableau 6 de l'annexe 9). Cependant, l'épreuve de « segmentation syllabique » n'a pas été analysée avec une analyse de covariance (ANCOVA) à mesures répétées car elle fait l'objet d'un traitement spécifique (décrit ci-dessous). Dans certaines situations et en raison des résultats obtenus aux ANOVAs, des analyses de covariance ont également été réalisées en complément aux analyses de variance à mesures répétées afin de répondre le mieux possible aux questions de recherche.

Plus précisément, il s'agit d'ANCOVAs à mesures répétées triples mixtes selon un schéma 3(groupe) x 2(temps), avec le groupe comme facteur inter-sujets et le temps comme facteur intra-sujets. La procédure est identique à celle de l'analyse de variance, ainsi que les données utilisées et le seuil de significativité ($p < .05$). Notons que les statistiques associées aux effets de groupe et d'interaction sont identiques en raison du contrôle des différences de niveau initial entre les groupes.

5.2.4. Analyse de (co)variance simple

Dans le tableau 4, certains indices concernant les épreuves de « catégorisation de consonnes initiales », « segmentation syllabique » et « élision syllabique » sont à 0 au T0. Il est alors difficile de réaliser une analyse de variance sans variance. C'est pourquoi une alternative a été envisagée pour les quatre tâches de conscience phonologique. Le choix d'appliquer cette alternative à toutes les tâches de conscience phonologique est motivé par un désir d'uniformiser les analyses pour les épreuves issues d'un même domaine. Cette alternative consiste à procéder à une analyse de variance simple à un facteur (facteur « groupe ») sur le score de progression (T1-T0). Le tableau 7 de l'annexe 10 indique les moyennes et écart-types de ces différents scores de progression dans chaque groupe (non égaux à 0). Etant donné que des différences significatives existent entre les groupes au T0 pour la tâche de « segmentation syllabique », une analyse de covariance à un facteur a été réalisée pour cette épreuve afin de contrôler ces différences. Un effet significatif du facteur « groupe » indique que le gain est différent selon les groupes d'intervention. Des contrastes linéaires ont alors été réalisés afin de déterminer où se situent les différences de gain.

Des analyses de (co)variance sur les scores de progression ont également été menées sur toutes les autres tâches langagières. Dans un souci de lisibilité, ces analyses ne sont pas présentées car elles révèlent des effets associés à des statistiques et des probabilités de dépassement totalement identiques à celles des AN(CO)VAs à mesures répétées (voir tableau 8 de l'annexe 11).

5.2.5. Situations particulières relatives au nombre d'enfants par groupe

La majorité des analyses ont été conduites sur les résultats des quatre-vingt-cinq enfants ayant participé à l'étude. Cependant, certaines erreurs lors de l'administration des tâches de conscience phonologique ont entraîné une réduction du nombre d'enfants dans les trois groupes. Pour les analyses des résultats aux épreuves de conscience phonologique, seuls les protocoles correctement administrés à la fois au T0 et au T1 ont été conservés (rimes : n=48 ; cons. initiales : n=50 ; segm. syllabique : n=64 ; élision syllabique : n=75).

5.3. Efficacité et spécificité de l'intervention en lecture partagée

5.3.1. Habiletés langagières

❖ Phonologie

Gnosies auditives

Les résultats de l'analyse de variance (ANOVA) triple mixte selon un schéma 3(groupe) x 2(temps) révèlent un effet significatif du temps [$F(1,82) = 11.195$ et $p < .001, \eta_p^2 = .12$] indiquant une progression des résultats au cours du temps, abstraction faite du groupe d'appartenance des enfants. L'effet principal du groupe se révèle non significatif [$F(2,82) = 2.219, ns$] tout comme l'effet d'interaction entre les facteurs « groupe » et « temps » [$F(2,82) = 0.056, ns$]. Ces derniers résultats indiquent qu'aucune différence n'est relevée ni entre les trois groupes (abstraction faite du temps), ni concernant l'évolution des scores au cours du temps entre les groupes. Par conséquent, l'efficacité de l'intervention en lecture partagée sur les résultats à l'épreuve de gnosies auditives ne peut être soutenue car le groupe « lecture » ne progresse pas plus que les deux groupes contrôles. Ces résultats sont visualisables sur la figure 3 de l'annexe 12.

Répétition de logatomes

Ici encore, l'analyse de variance met en évidence un effet principal du facteur « temps » [$F(1,82) = 11.593, p = .001, \eta_p^2 = .12$], signifiant une amélioration des performances entre les deux temps d'évaluation sans prendre en considération le groupe d'appartenance. L'effet principal du groupe est également significatif [$F(2,82) = 3.387, p = .039, \eta_p^2 = .08$], ce qui indique qu'il existe une différence entre les groupes, indépendamment du temps d'évaluation. Les contrastes linéaires réalisés indiquent une différence de performance significative au T0 entre le groupe « math » et le groupe « psychomotricité » [$F(1,82) = 4.815, p = .031$] ainsi qu'entre les groupes « math » et « lecture » au T1 [$F(1,82) = 5.69, p = .019$]. Ces résultats sont également visualisables sur la figure 4 de l'annexe 12. L'effet d'interaction se révèle quant à lui non significatif [$F(2,82) = 0.32, ns$], se traduisant par une absence de différence de progression entre les groupes.

Etant donné les résultats aux contrastes linéaires au T0, une analyse de covariance a été menée pour vérifier les effets. L'ANCOVA à mesures répétées révèle un effet du facteur « temps » [$F(1,81)= 41.926, p<.001, \eta_p^2=.34$]. Les effets de groupe et d'interaction sont quant à eux non significatifs [$F(2,81)= 1.28, ns$]. Ces résultats ne mettent donc pas en évidence de progression différenciée selon le groupe d'appartenance (voir figure 5 de l'annexe 12).

❖ Vocabulaire/lexique

Désignation d'images

L'analyse de variance réalisée en vue d'examiner les effets de l'intervention en lecture partagée sur le vocabulaire réceptif révèle un effet significatif du temps [$F(1,82)= 11.454, p<.001, \eta_p^2=.12$]. Tous les enfants, abstraction faite de leur groupe d'appartenance, semblent avoir progressé au cours du temps malgré des scores déjà élevés aux pré-tests pour chacun des groupes. L'effet principal du groupe comme l'effet d'interaction du groupe et du temps sont non significatifs [respectivement, $F(2,82)= 1.921, ns$ et $F(2,82)= 1.075, ns$]. Les progrès observés dans le groupe « lecture » ne sont pas spécifiques à l'intervention étant donné que les trois groupes évoluent conjointement au cours du temps (voir figure 6 de l'annexe 12).

Dénomination d'images

Les résultats de l'analyse de variance indiquent également un effet significatif du temps [$F(1,82)= 17.558, p<.001, \eta_p^2=.18$], témoignant d'une évolution des performances entre les deux phases d'évaluation, sans prendre en considération le facteur « groupe ». L'effet principal du groupe ainsi que l'effet d'interaction du groupe et du temps sont quant à eux non significatifs [respectivement, $F(2,82)= 2.734, p=.071$ et $F(2,82)= 1.025, p=.363$]. Les groupes ne présentent donc pas une différence significative de performances aux deux phases d'évaluation et la progression entre les pré- et post-tests ne diffère pas selon le groupe d'appartenance (voir figure 7 de l'annexe 12). Il est toutefois important de noter que la probabilité de dépassement associée au facteur « groupe » se rapproche du seuil fixé (.05).

Ligne de base – Définition de mots

Liste A : mots travaillés

L'analyse de variance effectuée met en évidence un effet significatif des facteurs « temps » et « groupe » ainsi que de l'interaction temps x groupe [respectivement, $F(1,81)=18.214$, $p<.001$, $\eta_p^2=.18$; $F(2,81)=3.132$, $p=.049$, $\eta_p^2=.07$; $F(2,81)=3.273$, $p=.043$, $\eta_p^2=.07$]. Ces résultats indiquent que les enfants progressent au cours du temps sur cette mesure, sans prendre en considération le groupe d'intervention. De plus et de manière globale, les performances entre les groupes sont différentes et ce, sans tenir compte de la phase d'évaluation. Les contrastes linéaires réalisés ne révèlent aucune différence entre les groupes au T0, bien que le niveau initial du groupe « psychomotricité » semble être plus bas que les deux autres [math-psychomotricité et lecture-psychomotricité : $F(1,81)=3.814$, $p=.054$]. Une différence significative entre les groupes est soulevée au T1, plus précisément entre le groupe « lecture » et les deux groupes contrôles [lecture-psychomotricité : $F(1,81)=7.426$, $p=.008$; lecture-math : $F(1,81)=4.303$, $p=.041$] et ce, en faveur du groupe « lecture ». Ces résultats sont aussi visualisables sur la figure 8 de l'annexe 12. Par ailleurs, l'effet d'interaction mis en évidence traduit une évolution au cours du temps différente en fonction du groupe d'intervention. Les contrastes linéaires effectués en vue de situer cette différence indiquent que le groupe « lecture » a significativement mieux progressé par rapport au groupe « math » [$F(1,81)=6.398$, $p=.013$] mais pas par rapport au groupe « psychomotricité » [$F(1,81)=2.646$, ns].

Toutefois et afin de poursuivre les analyses, lorsqu'une ANCOVA est réalisée afin de contrôler le T0, un effet d'interaction entre le groupe et le temps est également relevé [$F(2,80)=3.811$, $p=.026$, $\eta_p^2=.09$]. Les contrastes linéaires indiquent une différence de progression entre le groupe « lecture » et le groupe « math » [$F(1,80)=6.698$, $p=.011$] mais également entre le groupe « lecture » et le groupe « psychomotricité » [$F(1,80)=4.407$, $p=.039$]. Aucune différence n'est mise en évidence entre les groupes « math » et « psychomotricité » [$F(1,80)=0.281$, ns]. Ces résultats suggèrent qu'une fois le niveau initial contrôlé, les progrès du groupe « lecture » sont spécifiques à la mise en place de l'intervention en lecture partagée. Ces résultats sont visualisables sur la figure 9.

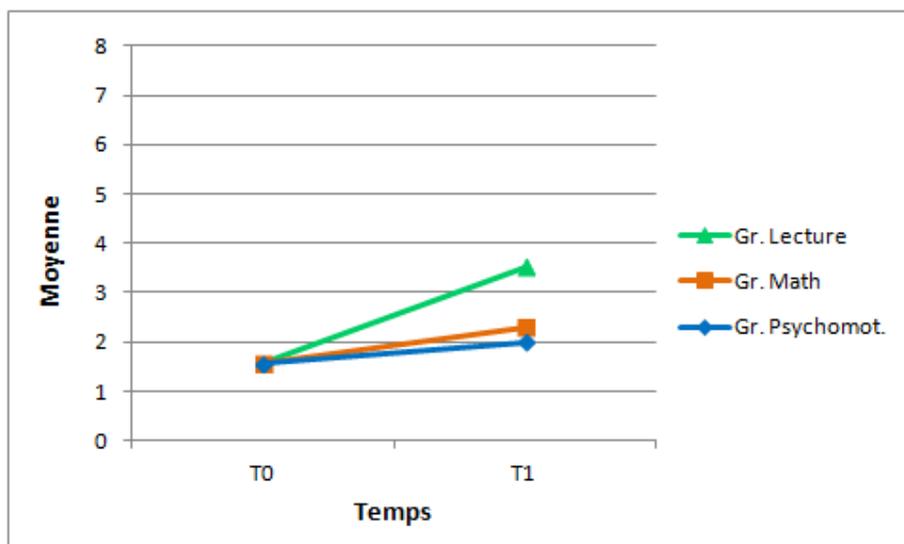


Figure 9. Evolution des scores à la liste A de l'épreuve de définition entre T0 et T1 pour chaque groupe (ANCOVA)

Liste B : mots non travaillés

Pour rappel, le niveau initial différait de manière significative entre les groupes pour cette liste, c'est pourquoi seule l'analyse de covariance est détaillée. En effet, les performances au T0 étaient statistiquement différentes entre le groupe « math » et les groupes « psychomotricité » [$F(1,81)= 10.718, p=.006$] et « lecture » [$F(1,81)= 6.6622, p=.012$]. L'ANCOVA réalisée indique un effet de temps, se traduisant par une évolution générale au cours du temps des performances des enfants [$F(1,80)= 8.391, p=.005, \eta_p^2=.09$]. Les effets de groupe et d'interaction sont quant à eux non significatifs [$F(2,80)= 1.108, ns$]. Ces résultats sont visualisables sur la figure 10 de l'annexe 12.

❖ Morphosyntaxe

Aptitudes morphosyntaxiques

Les résultats de l'analyse de variance révèlent un effet significatif du facteur « temps » [$F(1,82)= 13.49, p<.001, \eta_p^2=.14$], indicateur d'une progression de la première phase d'évaluation à la seconde, sans prendre en considération le groupe d'appartenance. L'effet de groupe, bien que non significatif [$F(2,82)= 3.025, p=.054$], est associé à une probabilité proche du seuil de significativité. L'effet d'interaction groupe x temps est non significatif [$F(2,82)= 1.551, ns$]. Aucune progression ne diffère selon le groupe d'appartenance. Ces résultats sont

visualisables sur la figure 11 de l'annexe 12. On ne peut donc conclure à l'effet spécifique de l'intervention en lecture sur les résultats à cette épreuve.

Répétition de phrases

Rappelons que seule l'analyse de covariance est détaillée pour cette épreuve en raison de différences significatives entre les groupes au T0. En effet, ces différences sont observées entre le groupe « psychomotricité » et les groupes « lecture » [$F(1,82)= 5.054, p=.027$] et « math » [$F(1,82)= 10.196, p=.002$]. Aucune différence de niveau initial n'est relevée entre les groupes « math » et « lecture » [$F(1,82)= 0.901, ns$]. L'analyse de covariance menée révèle un effet principal du facteur « temps » [$F(1,81)= 36.247, p<.001, \eta_p^2=.31$]. Les enfants ont donc progressé au cours du temps, sans prendre en considération le groupe d'appartenance, malgré une tendance au plafonnement (surtout dans les groupes « lecture » et « math »). Les effets de groupe et d'interaction sont non significatifs [$F(2,81)= 0.26, ns$], ce qui indique une absence de différence entre les performances des trois groupes aux deux temps d'évaluation ainsi qu'une progression au cours du temps qui ne diffère pas selon le groupe d'appartenance. Les enfants du groupe « lecture » ont progressé dans le temps mais cette progression n'est pas spécifique à l'intervention en lecture partagée. Ces résultats sont visualisables sur la figure 12 de l'annexe 12.

❖ Narration

ENNI : The Edmonton Narrative Norms Instrument

Les résultats de l'analyse de variance mettent également en évidence un effet principal du temps [$F(1,82)= 6.794, p=.011, \eta_p^2=.08$]. Les effets du groupe et d'interaction des facteurs « groupe » et « temps » sont non significatifs [respectivement, $F(2,82)= 0.797, ns$ et $F(2,82)= 0.268, ns$]. Ces résultats indiquent que les groupes présentent des scores comparables aux deux phases d'évaluation et ces scores ne progressent pas différemment selon le groupe d'appartenance. Les performances du groupe « lecture » évoluent au cours du temps mais cette évolution n'est pas spécifique à la mise en place de l'intervention en lecture. Ces résultats sont visualisables sur la figure 13 de l'annexe 12.

5.3.2. Habiletés d'éveil à l'écrit

❖ Conscience de l'écrit

ALPHA – Nom des lettres majuscules

Les résultats de l'analyse de variance conduite comme précédemment indiquent un effet principal du temps [$F(1,82)= 21.816, p<.001, \eta_p^2=.21$], se traduisant par une progression générale des enfants au cours du temps, qu'importe leur groupe d'appartenance. L'effet du facteur « groupe » se révèle non significatif, quoique proche du seuil [$F(2,82)= 2.548, p=.084$]. L'effet d'interaction est également non significatif [$F(2,82)= 0.921, ns$], indiquant une progression au cours du temps qui ne diffère pas en fonction du groupe. Les performances du groupe « lecture » n'évoluent donc pas différemment de celles des deux groupes contrôles. Autrement dit, les progrès du groupe « lecture » ne sont pas spécifiques à l'intervention en lecture partagée. Ces résultats sont visualisables sur la figure 14 de l'annexe 12.

PWPA-F : Concepts de l'écrit

L'analyse de variance met en évidence un effet principal du temps [$F(1,82)= 84.478, p<.001, \eta_p^2=.51$], qui traduit ici encore une progression des scores au cours du temps, abstraction faite du groupe. L'effet du groupe est quant à lui non significatif [$F(2,82)= 1.078, ns$], indiquant une absence de différence entre les groupes et ce, qu'importe le temps. L'effet d'interaction est significatif [$F(2,82)= 14.588, p<.001, \eta_p^2=.26$], la progression au cours du temps diffère selon le groupe d'appartenance. Les contrastes linéaires révèlent une progression différente entre le groupe « lecture » et le groupe « math » [$F(1,82)= 12.889, p<.001$] ainsi qu'entre le groupe « lecture » et le groupe « psychomotricité » [$F(1,82)= 28.037, p<.001$]. Aucune différence de progression n'est observée entre le groupe « math » et le groupe « psychomotricité » [$F(1,82)= 2.542, ns$]. Les performances du groupe « lecture » évoluent au cours du temps et cette évolution semble spécifique à la mise en place de l'intervention en lecture. Ces résultats sont visualisables sur la figure 15.

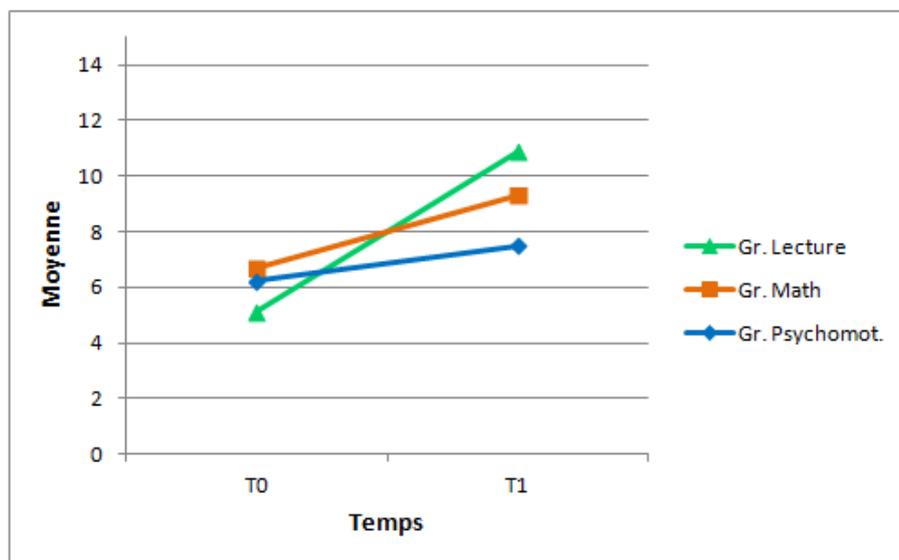


Figure 15. Evolution des scores à l'épreuve « PWPA-F » entre T0 et T1 pour chaque groupe

❖ Conscience phonologique

Pour rappel, les résultats à trois épreuves de conscience phonologique ont été analysés via une analyse de variance (ANOVA) à un facteur avec le groupe comme facteur inter-sujets et le score de progression (T1-T0) comme variable dépendante. Seuls les résultats à la tâche de segmentation syllabique ont été traités avec une ANCOVA à un facteur en raison de différences significatives au T0 entre le groupe « math » et les groupes « lecture » [$F(1,61)= 13.711, p<.001$] et « psychomotricité » [$F(1,61)= 10.9, p=.0016$]. Les résultats aux quatre tâches sont visualisables sur les figures 16 à 19 de l'annexe 12.

Jugement de rimes

L'ANOVA à un facteur réalisée sur les scores de progression indique que l'effet du facteur « groupe » est non significatif [$F(2,45)= 0.615, ns$]. Ce résultat se traduit par une absence de différence de gain entre les trois groupes. Le gain réalisé par le groupe « lecture » entre le T0 et le T1 n'est donc pas meilleur que ceux des deux autres groupes.

Catégorisation de consonnes initiales

L'analyse de variance à un facteur révèle un effet de groupe non significatif [$F(2,47)= 0.15, ns$], ce qui indique que les gains réalisés par les trois groupes ne diffèrent pas d'un point de vue statistique. Le gain du groupe « lecture » pour cette épreuve n'est pas plus important que les gains des deux autres groupes.

Segmentation syllabique

L'analyse de covariance révèle un effet non significatif du facteur « groupe » [$F(2,60)=1.598, ns$]. Les gains réalisés par les trois groupes ne sont pas statistiquement différents, ce qui suggère une évolution conjointe des groupes d'intervention. Ce résultat traduit un effet non spécifique de l'intervention en lecture partagée sur les compétences de segmentation syllabique. En regardant la figure 18 (voir annexe 12) et les moyennes des scores de progression (voir annexe 10), le groupe « lecture » semble avoir toutefois réalisé des gains plus importants que les deux autres, même si les résultats ne sont pas statistiquement significatifs (lecture : $6,1 \pm 4,3$; math : $0,86 \pm 5,06$; psychomotricité : $4,23 \pm 5,7$).

Elision syllabique

L'analyse de variance à un facteur révèle un effet de groupe non significatif [$F(2,72)=0.351, ns$], témoignant d'une absence de différence entre les gains réalisés par les trois groupes. Le groupe « lecture » n'a donc pas réalisé de progrès plus importants comparativement aux deux groupes contrôles.

5.3.3. Mesures numériques

En vue de poursuivre les analyses et de vérifier que les progrès réalisés par le groupe « lecture » sont bien spécifiques au domaine langagier, des analyses ont également été effectuées sur deux mesures numériques. Rappelons qu'un effet spécifique de l'intervention en lecture partagée implique une progression des enfants du groupe « lecture » pour les épreuves langagières mais également une absence (ou peu) de progression pour les épreuves évaluant les autres domaines, comme le numérique. Afin de répondre à ces questions, des ANOVA triples mixtes selon un schéma 3(groupe) x 2(temps) à mesures répétées sur le facteur « temps » ont été réalisées sur les tâches de « fluences arithmétiques imagées » et de « Montre-moi doigts ».

Les analyses réalisées indiquent un effet du temps pour les deux tâches numériques [fluences : $F(1,82)=31.736, p < .001, \eta_p^2=.28$; « Montre-moi doigts » : $F(1,82)=23.693, p < .001, \eta_p^2=.22$]. Ces résultats indiquent une progression au cours du temps, sans tenir compte du facteur « groupe », pour les deux épreuves.

Concernant la tâche de « fluences imagées », l'effet du facteur « groupe » est non significatif [$F(2,82)= 1.234, ns$]. Il n'existe donc pas de différence entre les groupes, abstraction faite du temps. L'effet d'interaction temps x groupe est quant à lui significatif [$F(2,82)= 5.41, p=.006, \eta_p^2=.12$], ce qui traduit une progression différenciée selon le groupe d'intervention. Les contrastes linéaires indiquent une différence de progression entre le groupe « math » et les groupes « lecture » [$F(1,82)= 7.663, p=.007$] et « psychomotricité » [$F(1,82)= 8.726, p=.004$]. Le groupe « math » a donc progressé davantage que les deux autres groupes. Par ailleurs, aucune différence de progression n'est constatée entre le groupe « lecture » et le groupe « psychomotricité » [$F(1,82)= 0.036, ns$]. Ce dernier résultat est particulièrement intéressant dans la mesure où il indique que le groupe « lecture » a progressé au cours du temps mais que cette progression serait due à un effet de développement étant donné que les groupes « psychomotricité » et « lecture » progressent conjointement. Ces résultats sont visualisables sur la figure 20 de l'annexe 12.

Pour la tâche « Montre-moi doigts », l'effet du facteur « groupe » est significatif [$F(2,82)= 4.311, p=.017, \eta_p^2=.09$], ce qui traduit une différence de performances entre les groupes sans tenir compte du temps. Cependant, l'absence de différence de niveau initial entre les groupes et les contrastes linéaires nous poussent à conserver l'ANOVA à mesures répétées plutôt que l'ANCOVA. L'effet d'interaction non significatif [$F(2,82)= 0.701, ns$] indique une évolution conjointe des trois groupes au cours du temps. Le groupe « lecture » a progressé dans le temps, de la même manière que les deux autres groupes. Par conséquent, les progrès observés au sein du groupe « lecture » pour cette épreuve seraient dus à un effet de développement général des enfants. Ces résultats sont visualisables sur la figure 21 de l'annexe 12.

5.3.4. Synthèse

L'ensemble de ces analyses visent à évaluer l'efficacité et la spécificité d'une intervention en lecture partagée sur différents prérequis au langage écrit. De plus, la question de la spécificité est approfondie par l'analyse des résultats à deux épreuves numériques. Étant donné le caractère plus indépendant des analyses utilisées pour traiter les tâches de conscience phonologique, ces dernières sont présentées séparément.

Des effets principaux significatifs du facteur « temps » sont relevés pour l'ensemble des tâches présentées (langagières et numériques). Ces effets indiquent donc que les différentes compétences évaluées ont progressé au cours du temps, abstraction faite des groupes d'intervention.

Deux effets d'interaction sont également significatifs et concernent l'épreuve « *PWPA-F: Concepts de l'écrit* » ainsi que la *liste A de la tâche de définition de mots*. Concernant la première, le groupe « lecture » a significativement mieux progressé au cours du temps que les deux autres groupes. L'intervention en lecture partagée est donc efficace pour améliorer des compétences liées à la conscience de l'écrit. Elle est également spécifique aux enfants ayant bénéficié de cette intervention. Pour la seconde tâche, les résultats diffèrent en fonction des analyses effectuées. Lorsqu'il s'agit d'une ANOVA à mesures répétées, les groupes « lecture » et « psychomotricité » progressent davantage que le groupe « math » sans qu'il y ait de différence significative entre ces deux premiers groupes. Ces résultats témoignent d'un manque de spécificité de l'intervention en lecture, puisque le groupe « lecture » n'est pas le seul à progresser de manière significative. Toutefois, lorsque les différences de niveau initial sont contrôlées (ANCOVA), la progression du groupe « lecture » est significativement différente de celles des deux groupes contrôles. Tous les effets d'interaction mis en évidence pour les autres épreuves langagières sont non significatifs.

Concernant la conscience phonologique, aucun effet significatif du facteur « groupe » n'a été mis en évidence par les analyses. Ces résultats témoignent d'un effet non spécifique de l'intervention en lecture sur les compétences de conscience phonologique étant donné que le groupe « lecture » ne progresse pas mieux que les deux groupes contrôles.

Enfin, les analyses menées sur les mesures numériques indiquent que les enfants du groupe « lecture » ne progressent pas davantage que les deux autres groupes. L'intervention en lecture partagée n'a donc d'effets que dans le *domaine langagier*.

6. Discussion

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'efficacité et la spécificité d'une intervention en lecture partagée sur les compétences prédictives au langage écrit auprès d'enfants d'âge préscolaire. Pour ce faire, une intervention d'une durée de dix semaines a été menée en milieu scolaire auprès de quatre-vingt-cinq enfants inscrits en deuxième maternelle. Cette intervention comportait des séances quotidiennes de trente minutes au cours desquelles plusieurs stratégies interactives étaient incorporées lors de la lecture de livres, afin d'entraîner les prérequis au langage écrit. Cette intervention a été précédée (pré-tests) et suivie (post-tests) de tests afin d'évaluer les éventuels progrès des enfants.

Le présent chapitre discute des résultats présentés dans la section précédente. Afin de conserver une certaine cohérence avec celle-ci et pour plus de lisibilité, les deux questions de recherche sont discutées de manière conjointe. Les limites de cette étude sont ensuite exposées.

6.1. Questions de l'efficacité et de la spécificité de l'intervention en lecture partagée

Les résultats sont d'abord à nouveau analysés sans la présence de scores maximaux au T0 afin de déterminer si ces scores ont influencé les effets mis en évidence précédemment. Ensuite, les résultats sont discutés par domaine distinct. Les caractéristiques générales de l'intervention actuelle sont comparées à d'autres interventions issues de recherches antérieures. Enfin, le niveau initial de l'échantillon global à certaines mesures langagières est discuté par rapport à une population de référence.

6.1.1. Performances maximales aux pré-tests

Des progrès significatifs et spécifiques du groupe « lecture » ont été relevés pour la tâche « PWPA-F : Concepts de l'écrit » évaluant la conscience de l'écrit, ainsi que pour la liste A de la tâche de définition de mots, lorsque le niveau initial était contrôlé pour cette dernière. Concernant toutes les autres mesures langagières, aucune progression significativement différente de celles des deux autres groupes n'a été démontrée.

Toutefois, il est intéressant de noter la présence de scores maximaux pour certaines épreuves lors de la phase des pré-tests (T0). Pour les mesures concernées, la progression des

enfants ayant le maximum de points avant la mise en place de l'intervention n'a pu être mise en évidence étant donné qu'ils présentaient déjà des scores maximaux. Ces enfants ont peut-être progressé au cours du temps mais cette évolution ne pouvait être mesurée par les épreuves utilisées. Dès lors, l'absence d'effets significatifs pourrait être due à la présence de ces enfants dans l'échantillon. Des analyses (identiques aux précédentes) ont donc été conduites sur les épreuves pour lesquelles au moins dix enfants présentaient des scores maximaux au T0. Ces enfants ont été retirés de l'échantillon pour les tâches suivantes : « répétition de logatomes » (n=69), « répétition de phrases » (n=73), « désignation d'images » (n=50) et « dénomination d'images » (n=75). Le tableau 9 de l'annexe 13 présente les différents effets.

Il en ressort que les résultats à ces quatre tâches ne sont pas différents de ceux présentés précédemment. L'absence de progrès spécifiques du groupe « lecture » ne peut donc être due à la présence de scores maximaux lors de la phase de pré-tests.

6.1.2. Discussion des effets par domaine

Les résultats pour l'ensemble des mesures évaluées sont présentés et discutés par domaine en reprenant la classification de Lefebvre (2007), utilisée également dans la revue de littérature.

6.1.2.1. Effets de l'intervention sur les habiletés langagières

❖ Phonologie

Les analyses des résultats aux deux épreuves ne révèlent aucune progression du groupe « lecture » significativement plus importante que celles des deux autres groupes. Les enfants ayant bénéficié de l'intervention en lecture partagée ont progressé au cours du temps mais cette progression n'est pas spécifique à l'intervention en lecture partagée. Étant donné que les trois groupes évoluent conjointement au cours du temps, ces résultats suggèrent un effet de développement général.

L'absence d'effets spécifiques de l'intervention pourrait être due au choix des tâches et aux modalités d'intervention. Concernant l'épreuve « *répétition de logatomes* », les trois groupes possédaient déjà de hautes performances lors de la phase des pré-tests. Les enfants n'avaient donc pas de marge de progression très importante au vu de leurs scores élevés

avant même la mise en place de l'intervention. Cette observation se confirme lorsqu'on s'attarde sur les gains¹ (math : 0,74 ; lecture : 1,18 ; psychomotricité : 0,74). Il est possible que la tâche de « répétition de logatomes » ait été trop facile pour les enfants dès le début du projet, ce qui a empêché d'observer des progrès importants de leur part.

Pour l'épreuve de « *gnosies auditives* », les gains sont très faibles (math : 0,85 ; lecture : 0,75 ; psychomotricité : 0,66) bien que les enfants ne présentaient pas de scores élevés au T0. Ensuite, la moyenne générale des performances à cette tâche au T1 est de 6,02, ce qui n'est pas très éloigné du seuil du hasard (établi à 5 car le score maximal est sur 10). De plus, comme le soulignent Helloin et Thibault (2006), la compétence de discrimination ne deviendrait efficiente qu'à partir du milieu de la quatrième année. Les capacités de discrimination étaient donc peut-être en train de s'installer progressivement sans pour autant être totalement efficaces chez tous les enfants lors de la phase des post-tests. Enfin, ces capacités n'étaient pas entraînées de manière spécifique lors de l'intervention en lecture partagée. Un entraînement explicite et ciblé sur la discrimination auditive aurait peut-être conduit à des effets plus importants.

❖ Vocabulaire / lexique

Concernant le domaine du vocabulaire, un effet spécifique de l'intervention en lecture partagée est mis en évidence pour la liste A de la *tâche de définition de mots*. A noter que l'effet devient significatif lorsque les différences de niveau initial sont contrôlées. Le groupe « lecture » a donc significativement mieux progressé que les deux autres groupes. Par ailleurs, aucune différence de progression n'est relevée entre les groupes « math » et « psychomotricité », ce qui indique que les progrès du groupe « lecture » sont bien spécifiques à l'intervention en lecture partagée et non la conséquence d'une amélioration de processus cognitifs généraux ou d'un effet de développement. La liste B, comportant des mots non travaillés lors de l'intervention, a permis de contrôler les progrès réalisés par le groupe « lecture ». Une évolution spécifique est relevée uniquement sur les mots travaillés (liste A). La ligne de base permet donc de répondre aux questions d'efficacité et de spécificité de l'intervention en lecture partagée sur le vocabulaire (Schelstraete, 2011).

¹ Les gains correspondent aux différences entre les moyennes aux T1 et T0 (Moy. T1 – Moy. T0).

Afin de travailler les mots de la liste A, différentes techniques ont été employées. L'intervenante fournissait les définitions et/ou des synonymes, montrait les concepts dans la pièce ou dans les livres lus, mimait, utilisait les mots dans d'autres contextes ou utilisait les expériences des enfants relatives aux nouveaux mots. Comme présenté dans la revue de littérature, plusieurs études ont démontré l'efficacité de ces stratégies sur l'apprentissage de nouveaux mots par les enfants d'âge préscolaire (Hindman et al., 2008 ; Lefebvre et al., 2011 ; Neuman & Kaefer, 2018 ; Snell et al., 2015 ; Wasik & Hindman, 2014 ; Wasik & Hindman, & Snell 2016 ; Wheldall et al., 2016 ; Whitehurst et al., 1994). Il est alors aisé de comprendre les progrès spécifiques réalisés par les enfants ayant suivi l'intervention en lecture partagée. Pour rappel et spécifiquement pour cette tâche, les items de la liste A étaient identiques à ceux travaillés lors de l'intervention puisqu'il s'agissait de mots issus des livres lus. Il y avait donc une concordance entre les items d'évaluation et d'intervention, ce qui pourrait également expliquer la progression du groupe « lecture » par rapport aux deux autres groupes n'ayant pas bénéficié de cette intervention.

Cependant, différents points concernant cette épreuve méritent d'être discutés. Les progrès effectués par le groupe « lecture » sont certes significatifs mais restent à nuancer. Les gains du groupe « lecture », même s'ils sont plus élevés, ne sont pas très importants (math : 0,33 ; lecture : 1,85 ; psychomotricité : 0,93). De plus, le groupe « lecture » possède une moyenne de 3,78 au T1, ce qui reste très bas par rapport au score maximal de la liste A (vingt points). Par ailleurs, les moyennes des trois groupes sont également très basses au T0 (math : 1,93 ; lecture : 1,93 ; psychomotricité : 0,9), témoignant d'un effet plancher à cette épreuve. En effet, les moyennes sont également très basses pour la liste B. Il n'y a donc pas de différence portant sur le niveau de difficulté entre les deux listes. Cette épreuve de définition de mots devait sans doute être trop difficile pour les enfants ayant participé à l'étude. Le choix de l'épreuve réside dans la possibilité d'évaluer précisément et qualitativement les productions des enfants et la richesse du système sémantique. Cependant, la cotation est très subjective malgré la présence de critères d'évaluation.

Les compétences morphosyntaxiques interviennent également dans cette épreuve, le domaine lexical n'est donc pas le seul à être évalué. De plus, fournir une définition demande plus d'élaboration que la désignation et la dénomination car les capacités métalinguistiques jouent aussi un rôle important dans cette tâche. Les définitions ne sont pas élaborées de la

même façon en fonction de l'âge des enfants. Très peu d'études se sont penchées sur les capacités de définition des enfants. Dans une ancienne étude, Ehrlich, Bramaud du Boucheron et Florin (1978, cités par Florin, 1993) ont analysé les définitions produites par des élèves d'âges différents, du CE1 au CM2 (de la 2^{ème} à la 5^{ème} primaires en Belgique). Les plus jeunes définissaient les objets par leur fonction (râteau : « *c'est pour ramasser les feuilles* »). Les élèves un peu plus âgés y associaient un lieu (râteau : « *on le range dans le jardin* »). Les élèves de CM2 fournissaient plus de définitions catégorielles (beurre : « *c'est un aliment* »). A noter qu'il s'agissait d'enfants d'âge scolaire et non d'âge préscolaire comme ceux participant à l'étude actuelle. Les définitions se transforment et s'enrichissent avec le temps (Rossi, 2018) et en fonction des expériences de chacun. Les définitions que l'on retrouve dans les dictionnaires peuvent parfois être éloignées des représentations et connaissances des individus (Rossi, 2018). Par conséquent, il aurait été préférable d'adapter les définitions attendues (voir annexe 2) ou de modifier la tâche afin de la rendre plus accessible pour les enfants et d'éviter ainsi un effet plancher. Par exemple, une épreuve de devinettes aurait peut-être été un choix plus judicieux. Répondre à une devinette est plus simple que la définition car, inversement à cette dernière, les différents traits sémantiques sont fournis à l'enfant qui doit ensuite trouver le mot correspondant. De plus, les compétences morphosyntaxiques expressives sont beaucoup moins sollicitées.

Les mots composant la ligne de base sont des mots peu fréquents dans les conversations orales et qui ne sont pas spécifiques à un domaine, comme le recommandent Beck et al. (2002). Cibler des mots peu fréquents permet de faire des liens entre ces derniers et des mots plus familiers lors de conversations entre l'adulte et les enfants (Dashiell & DeBruin-Parecki, 2014). Cependant, il aurait été préférable de ne pas inclure un mot renvoyant à différents concepts. En effet, le mot « asperge » de la liste B pouvait parfois prêter à confusion pour les enfants. Certains pensaient au légume tandis que d'autres, au verbe « asperger ». Eviter ce type de confusion aurait été plus approprié pour l'évaluation.

L'appariement en fréquence aurait pu être réalisé via une autre base de données que celle utilisée (Lexique 3.8), comme « Manulex » car cette dernière se base sur les fréquences d'occurrences calculées à partir des manuels scolaires, tandis que « Lexique 3.8 » cible plutôt la population adulte. Enfin, les dix mots de la liste A ont été choisis aléatoirement, certains ont été entraînés lors d'une même semaine d'intervention (ex. : barbouiller, écarlate, pétale :

semaine 1). Il est possible que les mots vus lors de la première semaine d'intervention aient été moins ancrés en mémoire par certains enfants. Dès lors, il aurait été préférable que les dix mots de la liste A correspondent à un des trois mots travaillés chaque semaine.

Concernant les tâches de « *désignation d'images* » et de « *dénomination d'images* », aucune progression significativement différente n'est mise en évidence pour le groupe « lecture ». Les trois groupes ont évolué de manière conjointe, résultat favorable à un effet de développement général des enfants (*gains désignation* : math : 0,78 ; lecture : 1,86 ; psychomotricité : 2,63 / *gains dénomination* : math : 1,67 ; lecture : 2,93 ; psychomotricité : 1,36). La présence d'effets non spécifiques sur ces mesures peut s'expliquer par l'absence de concordance entre les items d'évaluation et d'intervention. Contrairement à l'épreuve de définition de mots, les mots composant les tâches de dénomination et de désignation ne sont pas les mêmes que ceux travaillés lors de l'intervention, ils font partie d'un lexique couramment utilisé chez les enfants de trois à six ans (Helloin & Thibault, 2006). Aucun travail explicite n'a donc été effectué sur les mots composant les deux tâches, ce qui pourrait expliquer l'absence d'effets de l'intervention. Etant donné que ces épreuves constituent une mesure plus générale de vocabulaire, il paraît normal que tous les enfants aient progressé au cours du temps. Cependant, il est important de noter que les moyennes des trois groupes étaient déjà assez élevées au T0, particulièrement pour l'épreuve de « désignation d'images ». Les médianes (annexe 8) confirment cette affirmation (en raison des valeurs élevées de certains écart-types, il est préférable de consulter ces indices). Les enfants n'avaient donc pas de marge de progression très importante avant même la mise en place de l'intervention, ce qui a participé à l'absence d'effets significatifs sur ces deux mesures.

❖ Morphosyntaxe

Concernant le domaine de la morphosyntaxe, aucun progrès spécifique du groupe « lecture » n'est relevé et ce, pour les deux tâches concernées (« aptitudes morphosyntaxiques » et « répétition de phrases »). Ces résultats témoignent d'un manque d'efficacité de l'intervention en lecture partagée sur ces mesures. Pour rappel, un effet plafond était présent lors des pré-tests pour la tâche de « *répétition de phrases* », indiquant que l'épreuve était sans doute trop facile pour les enfants. Dès lors, une progression plus importante du groupe « lecture » risquait peu d'être mise en évidence. Lorsqu'on s'attarde

sur les gains, le groupe « psychomotricité » gagne un peu plus de points que les deux autres groupes (math : 0,41 ; lecture : 1,03 ; psychomotricité : 2,7). Ceci peut être expliqué par les différences initiales de niveau existant entre ces derniers et le groupe « psychomotricité ». Celui-ci avait plus de marge de progression et a rattrapé son retard. Concernant l'épreuve « *aptitudes morphosyntaxiques* », le gain réalisé par le groupe « lecture » est moins important que ceux des groupes contrôles (math : 1,48 ; lecture : 0,35 ; psychomotricité : 1,5), ce qui confirme le manque d'efficacité de l'intervention en lecture sur les compétences morphosyntaxiques des enfants.

Cette absence d'effets spécifiques pourrait être due à l'écart existant entre les modalités d'évaluation et d'intervention. En effet, les compétences morphosyntaxiques n'ont pas été travaillées de manière explicite durant l'intervention. Toutefois, l'effet d'une intervention en lecture partagée sur ces compétences n'est pas clairement reconnu et peu d'études existent à ce sujet (Cameron-Faulkner & Noble, 2013 ; Sénéchal et al., 2008). Cependant, Noble, Cameron-Faulkner et Lieven (2018) ont récemment comparé le langage adressé à des enfants d'âge préscolaire lors d'activités de lecture partagée et de jeux (dinette), en termes de richesse grammaticale (énoncés à un mot, énoncés avec un sujet et un verbe, énoncés complexes avec deux verbes, questions ou autres énoncés comme le discours rapporté). Lors des activités de lecture, deux types de livres étaient utilisés : des livres « légers » (« SV-light books ») contenant des fragments de mots et des livres « lourds » (« SV-heavy books ») contenant des phrases complexes et de différentes longueurs. Les résultats indiquent un nombre plus élevé de phrases sujet-verbe et d'énoncés complexes lors des activités de lecture que pendant le jeu et ce, particulièrement durant la lecture de livres « légers ». Le type de livre lu a donc influencé la richesse grammaticale du discours adressé aux enfants lors de la lecture.

Ces résultats suggèrent que lire des livres contenant peu de phrases oblige le lecteur à créer l'histoire sans s'appuyer sur du texte et fournirait un discours grammaticalement plus riche. Cette étude apporte une piste de réflexion quant à la nature des livres utilisés lors de l'intervention en lecture. Si ces derniers contenaient plus de mots isolés, l'intervenante aurait peut-être imaginé davantage l'histoire et fourni un discours grammaticalement plus riche aux enfants, ce qui aurait peut-être entraîné des effets sur les compétences morphosyntaxiques.

Cependant, d'autres études sont nécessaires afin de tester cette nouvelle hypothèse (Noble et al., 2018).

❖ Narration

Les analyses menées sur l'épreuve « *ENNI – The Edmonton Narrative Norms Instrument* », évaluant les capacités narratives en production, n'indiquent aucun effet spécifique de l'intervention en lecture sur ces compétences. Les gains réalisés par les trois groupes sont faibles (math : 0,96 ; lecture : 0,82 ; psychomotricité : 0,47), ce qui indique une très légère évolution au cours du temps pour les trois groupes. La progression du groupe « lecture » n'est pas significativement différente de celles des groupes contrôles, ce qui plaide en faveur d'un effet général de développement.

Green et Klecan-Aker (2012) ont évalué l'impact d'un programme d'intervention ciblant les capacités narratives orales auprès d'enfants présentant des troubles du langage. L'intervention se déroulait deux fois par semaine à l'école pendant treize semaines et consistait à enseigner progressivement des éléments de la grammaire de récit à l'aide de livres (événement déclencheur, objectif, tentative, conséquence, réponses internes, cadre de l'histoire). Les concepts étaient explicitement enseignés et beaucoup d'exemples étaient fournis aux enfants. Ces derniers étaient amenés à s'entraîner aux différents éléments (ex. : choisir le meilleur résultat d'une action, répondre à des questions sur les sentiments des personnages, faire des liens avec leurs sentiments) avant d'aborder de nouveaux concepts. Les résultats indiquent que les capacités orales de narration ont significativement évolué après la mise en place de l'intervention.

La méta-analyse de Pesco et Gagné (2017) indique également que l'instruction verbale permet de favoriser les capacités narratives d'enfants d'âge préscolaire telles que la grammaire de récit, les inférences, le rappel de récit et le séquençage temporel. Par ailleurs, la combinaison de stratégies verbales et non verbales (ex. : utilisation de marionnettes pendant le récit ou mises en scène) serait plus efficace que l'emploi de stratégies verbales uniquement. L'intégration de techniques similaires dans l'intervention en lecture de l'étude actuelle aurait peut-être permis aux enfants du groupe « lecture » d'améliorer significativement leurs capacités narratives en production.

6.1.2.2. Effets de l'intervention sur l'éveil à l'écrit

❖ Conscience de l'écrit

Les analyses menées sur les deux mesures évaluant la conscience de l'écrit indiquent que le groupe « lecture » a significativement mieux progressé que les deux autres groupes pour l'épreuve « *PWPA-F : Concepts de l'écrit* ». Le gain réalisé par ce groupe est en effet plus élevé (math : 2,63 ; lecture : 5,75 ; psychomotricité : 1,27). Aucune différence significative de progression n'est relevée entre les groupes « math » et « psychomotricité ». Ces résultats témoignent d'un effet spécifique de l'intervention en lecture partagée sur la maîtrise de certains concepts de l'écrit. D'autres études ont discuté de l'efficacité de certaines stratégies verbales ou non verbales afin d'entraîner la conscience de l'écrit à travers la lecture de livres (Justice et al., 2009 ; Lovelace & Stewart, 2007 ; Roy-Charland et al., 2015). Ainsi, des techniques telles que faire des commentaires sur l'écrit, poser des questions, pointer et suivre l'écrit du doigt pendant la lecture de livres semblent être efficaces pour développer la conscience de l'écrit (Han & Neuharth-Pritchett, 2015 ; Justice et al., 2009 ; Piasta et al., 2012).

Concernant l'épreuve « *ALPHA : Nom des lettres majuscules* », les gains semblent indiquer que le groupe « math » aurait davantage progressé que les deux autres groupes (math : 3,41 ; lecture : 1,64 ; psychomotricité : 2,34) mais, au vu de l'importance de certains écart-types, il est préférable de se référer aux médianes qui permettent de constater des différences de progression moins marquées (voir annexe 8). Par ailleurs, selon les analyses statistiques, les trois groupes semblent évoluer conjointement au cours du temps. L'intervention de lecture n'a donc pas entraîné d'effet spécifique sur la connaissance des lettres bien que les techniques utilisées pour favoriser cet apprentissage (identifier la lettre et le son, retrouver la lettre dans le texte, produire la forme de la lettre) soient efficaces (Jones, Clark, & Reutzler, 2013). L'absence d'effet pourrait être due à l'entraînement simultané de différents types de prérequis au langage écrit (habiletés langagières et éveil à l'écrit). Gettinger et Stoiber (2018) ont récemment étudié les effets de plusieurs interventions en lecture partagée ciblant (séparément ou simultanément) les compétences d'éveil à l'écrit et les habiletés langagières auprès d'enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés. Les enfants ont été répartis aléatoirement dans quatre conditions : une intervention ciblant les habiletés

langagières (groupe « MF »), une autre ciblant l'éveil à l'écrit (groupe « CF »), une autre visant à entraîner les deux types d'habiletés (groupe « CF-MF ») et une condition contrôle (groupe « CONT »). Cette dernière condition consistait à lire des livres aux enfants sans utiliser de stratégies particulières. Les enfants ont été évalués sur différentes mesures (conscience phonologique, connaissance des lettres, concepts de l'écrit, vocabulaire expressif et réceptif) avant et après l'intervention. Concernant la connaissance des lettres, les résultats indiquent que les enfants du groupe « CF » présentaient des scores aux post-tests significativement plus élevés que ceux du groupe « CF-MF ». De plus, ce dernier groupe ne présente pas de scores plus élevés aux post-tests que les groupes « MF » et « CONT ». Les auteurs suggèrent que l'entraînement simultané de plusieurs types d'habiletés diminue le temps alloué à certains apprentissages. Les enfants du groupe « CF-MF » avaient moins de temps pour identifier les lettres et répéter leurs noms comparativement à ceux du groupe « CF ». Étant donné que l'intervention en lecture de l'étude actuelle est proche de celle suivie par le groupe « CF-MF » (Gettinger & Stoiber, 2018), il est possible que l'entraînement simultané des différents prérequis au langage écrit n'ait pas permis aux enfants de s'entraîner suffisamment afin d'améliorer leur connaissance des lettres.

Par ailleurs, seules quatre lettres (« C, O, L, M ») ont été explicitement travaillées lors de l'intervention en lecture. Ces lettres ont été sélectionnées en fonction de leur fréquence et des titres des livres. Cibler davantage de lettres aurait peut-être conduit à des effets plus importants pour le groupe « lecture ». Cependant, cela aurait augmenté le nombre de concepts travaillés durant les semaines d'intervention. D'autres auteurs discutent également de l'intervention par les pairs qui permettrait de soutenir la connaissance des lettres de l'alphabet (Harris, Kinley, & Cook, 2017). Le but de ce type d'intervention est de permettre aux enfants d'apprendre les uns des autres en s'aidant mutuellement. Les enfants qui connaissent plus de lettres peuvent soutenir cet apprentissage auprès de ceux qui éprouvent plus de difficultés.

❖ Conscience phonologique

Les quatre mesures de conscience phonologique visaient à évaluer *le jugement de rimes, la catégorisation de consonnes initiales ainsi que la segmentation et l'élision syllabiques*. Sur ces quatre épreuves, aucun effet spécifique de l'intervention en lecture partagée n'est

relevé en faveur du groupe « lecture ». Pour rappel, la moyenne des gains a déjà été calculée pour les quatre tâches étant donné que certains écart-types étaient de 0, empêchant la réalisation d'analyses de variance. Lorsqu'on regarde ces indices (voir annexe 10) pour la tâche de « *segmentation syllabique* », les groupes « lecture » et « psychomotricité » semblent avoir réalisé des gains relativement élevés avec une progression plus importante du groupe « lecture ». Toutefois, l'importance des écart-types, témoins d'une forte variabilité entre les scores de progression, et la présence de différences significatives de niveau initial au T0 conduisent à constater l'absence de progrès spécifiques du groupe « lecture » à cette épreuve. D'un point de vue statistique, les trois groupes semblent donc avoir évolué conjointement au cours du temps.

Pourtant, l'intégration de non-mots pendant la lecture de livres pour travailler la conscience phonologique a déjà porté ses fruits dans le développement de cette compétence (Lefebvre et al., 2011). Lonigan, Purpura, Wilson, Walker et Clancy-Menchetti (2013) ont évalué les effets d'une intervention de conscience phonologique combinée avec d'autres interventions (lecture dialogique, lecture dialogique et connaissance des lettres, lecture traditionnelle de livres et connaissance des lettres) auprès d'enfants de 3 à 5 ans. Cette intervention débutait par un entraînement de deux semaines sur les rimes ; lors des deux semaines suivantes, les enfants étaient entraînés à manipuler des mots composés ; les huit dernières semaines étaient consacrées à la manipulation et au découpage de mots à deux et trois syllabes. Les habiletés de conscience phonologique des enfants étaient meilleures après l'intervention. L'intervention de l'étude actuelle n'a pas suivi cette progression car l'entraînement sur les rimes n'a débuté qu'à la quatrième semaine d'intervention. Modifier la progression des activités de conscience phonologique aurait peut-être mené à des effets significatifs sur cette compétence.

A noter que l'âge des enfants est un facteur important à prendre en considération. En effet, la deuxième maternelle est un moment où une grande variabilité peut exister dans la maîtrise des compétences de conscience phonologique. Les jeunes enfants commencent par développer la conscience de la syllabe et de la rime (plus larges unités) avant celle du phonème (plus petite unité) (Carroll, Snowling, Stevenson, & Hulme, 2003 ; Chetail, 2012). La syllabe serait d'ailleurs acquise avant la rime chez les enfants francophones (Lefebvre et al., 2008). Ceci se vérifie grâce à la progression plus importante, même si elle n'est pas

significative, des enfants du groupe « lecture » pour l'épreuve de « segmentation syllabique ». Ce résultat ne se retrouve pas dans la tâche d'« élision syllabique ». En effet, cette épreuve se situe également au niveau de la syllabe mais demande davantage de manipulation en mémoire de travail et est donc plus difficile à réaliser pour des jeunes enfants. L'épreuve de « catégorisation de consonnes initiales » demande aux enfants de juger les premières consonnes de paires de non-mots. Elle se situe donc au niveau du phonème, qui pourrait ne pas être totalement maîtrisé par l'ensemble des enfants. Une maîtrise non complète de la rime pourrait également expliquer l'absence d'effet spécifique pour l'épreuve de « jugement de rimes ».

La connaissance des lettres favorise le développement des capacités de conscience phonologique (Desrochers et al., 2009). Afin de vérifier si les scores aux tâches de conscience phonologique sont en partie expliqués par la connaissance des lettres des enfants, des régressions simples ont été réalisées pour les quatre tâches et ce, aux deux phases d'évaluation. Le tableau 10 de l'annexe 14 indique des effets significatifs pour toutes les tâches de conscience phonologique aux deux temps d'évaluation, excepté pour l'épreuve de « jugement de rimes » au T1. Ces résultats confirment le rôle que joue la connaissance des lettres dans le développement des habiletés de conscience phonologique. Par ailleurs, cette relation serait bidirectionnelle (Lerner & Lonigan, 2016). La conscience phonologique influencerait également la connaissance des lettres. Par conséquent, l'absence d'effets significatifs dans l'un des domaines pourrait, en partie du moins, expliquer l'absence d'effets dans l'autre domaine.

Enfin, il est important de rappeler que de nombreux protocoles n'ont pas été correctement administrés lors des deux phases d'évaluation. Par conséquent, seuls les protocoles correctement administrés aux pré- et post-tests ont été retenus, ce qui a diminué le nombre d'enfants inclus dans les analyses pour les quatre tâches. De plus, un score général de conscience phonologique (/40) n'a pu être calculé pour les mêmes raisons. Des analyses portant sur un score global auraient peut-être mis en évidence des effets significatifs en faveur du groupe « lecture ». Dès lors, la prudence, quant à l'interprétation des résultats à ces quatre épreuves, est fortement recommandée.

6.1.2.3. Approfondissement de la question de la spécificité de l'intervention

La spécificité de l'intervention porte sur deux aspects, à savoir la présence de progrès sur les mesures langagières uniquement pour le groupe « lecture » ainsi qu'une évolution spécifiquement limitée au domaine langagier pour ce même groupe. Comme présenté dans la revue de littérature, la présence de deux groupes contrôles permet de se concentrer sur ces deux aspects. Le groupe « lecture » a significativement mieux progressé que les autres groupes à l'épreuve « PWPA-F : Concepts de l'écrit » et à la liste A de la tâche de définition de mots. La présence du groupe « math » permet de qualifier ces progrès de spécifiques à l'intervention en lecture et ne découlant pas de la mise en place d'interventions cognitives. En effet, le groupe « math » n'a pas aussi bien évolué que le groupe « lecture », ni mieux progressé que le groupe « psychomotricité » pour ces deux mesures.

De plus, le groupe « lecture » n'a pas mieux progressé que les deux autres sur les mesures numériques, indiquant que les progrès réalisés par ce groupe sont bien limités au domaine langagier. L'hypothèse concernant l'effet d'un entraînement cognitif général sur les compétences prédictives au langage écrit et aux mathématiques ne peut donc être vérifiée. Le fait que certains processus cognitifs soient communs au développement des habiletés langagières et mathématiques n'entraîne pas de progressions conjointes des groupes « lecture » et « math » au cours du temps sur les mesures langagières et numériques.

La présence d'un seul groupe contrôle (recevant une autre intervention ou pas d'intervention) n'aurait pas permis de traiter la question de la spécificité de l'intervention de la même manière. A notre connaissance, aucune étude évaluant l'efficacité de la lecture partagée sur les prérequis au langage écrit menée précédemment ne contenait une seconde intervention sollicitant également des processus cognitifs généraux. Compte tenu des résultats, la construction de l'étude actuelle semble tout à fait pertinente. Toutefois, il aurait été intéressant d'inclure un quatrième groupe ne bénéficiant d'aucune intervention. En effet, le recours à un « vrai » groupe contrôle aurait permis d'en savoir davantage sur l'effet de la variable « groupe » (Myers, Hansen, & Ferrand, 2007).

6.1.3. Caractéristiques générales de l'intervention en lecture

Le *choix des livres* est un élément important à prendre en considération lorsqu'on entreprend une activité de lecture partagée avec des jeunes enfants. Tous les livres utilisés lors de l'intervention en lecture comptaient 25 à 35 pages, avec des grandes illustrations colorées, peu de phrases sur chaque page, des dialogues, une intrigue répétitive ainsi qu'un vocabulaire et une syntaxe adaptés à l'âge des enfants. Ces livres ressemblent à ceux utilisés dans d'autres études (Gettinger & Stoiber, 2018 ; Lefebvre et al., 2011 ; Stadler & McEvoy, 2003). Cependant, il semble que d'autres caractéristiques soutiennent davantage certaines compétences langagières. Comme mentionné pour le domaine de la morphosyntaxe, des livres contenant peu ou pas de texte incitent le lecteur à créer lui-même l'histoire, ce qui enrichirait les interactions adulte-enfant et soutiendrait le développement du langage (Mulatsih, Hanif, Suharno, & Anitah, 2018 ; Noble et al., 2018). En effet, la qualité des interactions est un facteur capital afin d'observer des effets positifs de la lecture partagée (Bus et al., 1995 ; Zucker et al., 2013). De riches interactions incitent l'enfant à faire des inférences, à poser des questions, à prédire les événements de l'histoire et à utiliser de nouveaux mots (Hindman et al., 2008). Dès lors, il aurait été intéressant d'inclure ce type de livres dans l'intervention afin d'évaluer leurs effets sur certaines compétences, comme la morphosyntaxe ou la narration.

Par ailleurs, tous les livres lus lors de l'intervention étaient des livres narratifs. Certains auteurs discutent de l'intérêt d'utiliser également des livres informatifs dont l'objectif est de fournir de nouvelles connaissances aux enfants (Pentimonti et al., 2011). Ces livres exposent les enfants à un vocabulaire varié mais relatif à un même thème, ce qui permettrait aux enfants de faire plus facilement des liens entre les mots et de mieux les assimiler (Wright, 2013). De plus, l'exposition à différents genres de livres permettrait aux enfants de comprendre comment les différents textes sont organisés et offre de nombreuses opportunités d'apprentissage (Lennox, 2013). Il pourrait donc être intéressant de combiner livres narratifs et informatifs au sein de l'intervention en lecture.

La *durée de l'intervention* (dix semaines) concorde avec les données issues de la littérature car de nombreuses interventions proposées à des enfants d'âge préscolaire durent autour de dix semaines avec trois à cinq sessions par semaine (Green & Klecan-Aker 2012 ;

Lefebvre et al., 2011 ; Vaknin-Nusbaum & Nevo, 2017 ; Wasik & Bond, 2001 ; Ziolkowski & Goldstein, 2008). Cependant, certaines études vont jusqu'à trente semaines (Justice et al., 2009 ; McGinty et al. 2011 ; Piasta et al., 2012), voire une année entière (Lonigan et al., 2013). Dans ce dernier cas, il s'agit d'une étude travaillant de nombreux concepts avec plusieurs conditions d'intervention.

Un élément important relatif à l'intervention et qui pourrait expliquer, en partie, l'absence d'effets sur certaines mesures est le **nombre d'enfants** participant à l'intervention (n=28). Il s'agit d'un nombre important, beaucoup d'études comptent en effet moins de vingt participants, les effectifs varient de six à dix-huit enfants (Gettinger & Stoiber, 2018 ; Justice et al., 2009 ; Lefebvre et al., 2011 ; Lovelace & Stewart, 2007 ; Ukrainetz et al., 2000). Dans l'étude actuelle, les enfants du groupe « lecture » n'ont peut-être pas tous tiré profit de l'intervention de la même manière étant donné leur nombre assez important. Certains enfants ont probablement moins participé, ce qui tend à réduire les bénéfices de l'intervention. Une même intervention délivrée par plusieurs intervenants aurait pallié à cet éventuel problème, ce qui aurait permis de conserver le nombre total de participants (n=85) tout en diminuant le nombre d'enfants par groupe.

Enfin, aucun traitement relatif à la **fidélité des interventions** n'a été réalisé. Étant donné qu'une même intervenante allait dans les deux écoles, il aurait été intéressant de vérifier que l'intervention en lecture était bien identique d'une école à l'autre. Une analyse des vidéos des sessions d'intervention aurait permis de s'assurer que toutes les stratégies de lecture partagée ont été utilisées de manière identique et le même nombre de fois.

6.1.4. Niveau initial par rapport à une population globale

Afin d'en savoir davantage sur les caractéristiques de l'échantillon, certains scores moyens au T0 ont été comparés à des normes et ce, pour chaque groupe. Ce procédé a également été réalisé à la fin du « Projet Vieille-Montagne » (De Raeve, 2017). Il permet de comparer les performances moyennes (exprimées en scores standardisés) de chaque groupe avec une population normale. Le tableau 11 de l'annexe 15 reprend les épreuves pour lesquelles les normes sont connues. Pour ces tâches, la population de référence a été sélectionnée à partir de l'âge moyen de l'échantillon (moyenne : 50,98 mois ; écart-type : 3,52 mois). Il est important de noter que pour l'épreuve « ENNI : Edmonton Narrative Norms

Instrument » et en l'absence de normes francophones connues, ce sont les normes anglophones qui ont été utilisées. La prudence est donc de mise quant à l'interprétation de ces scores.

Les scores se situent dans les normes pour les domaines de la phonologie, du vocabulaire expressif, de la morphosyntaxe et de la conscience phonologique au niveau de la syllabe. Des faiblesses sont relevées au niveau de la narration (trois groupes) ainsi que du vocabulaire réceptif (groupes « lecture » et « psychomotricité »). Ces faiblesses ne sont donc pas majoritaires. Les scores à l'épreuve de « jugement de rimes » sont déficitaires à l'exception du groupe « math », et ceux à l'épreuve de « catégorisation de consonnes initiales » le sont encore davantage. Cependant, étant donné la réduction de l'échantillon pour les tâches de conscience phonologique (n=48 pour le jugement de rimes et n=50 pour la catégorisation de consonnes initiales), ces scores sont à considérer avec prudence. Excepté pour les tâches de conscience phonologique (niveau de la rime et niveau du phonème), les enfants de l'échantillon semblent bien appartenir à une population classique.

Enfin, quelques différences au niveau des scores standardisés sont relevées entre les groupes, en faveur du groupe « math ». De manière générale, ce dernier semble se trouver légèrement au-dessus des deux autres groupes. Bien que ces différences n'aient pas été jugées significatives lors des analyses, il se peut qu'elles aient malgré tout modulé les effets de l'intervention. Contrôler ces différences aurait permis de se concentrer uniquement sur la progression des enfants au cours du temps en uniformisant leur niveau initial.

6.2. Limites

Avant d'aborder les conclusions, il convient de présenter les limites de l'étude actuelle.

Comme mentionné dans la discussion, la première limite concerne le nombre important d'enfants ayant participé à l'intervention en lecture. En effet, tous les enfants n'ont sans doute pas bénéficié de la même manière de l'intervention car certains participaient plus que d'autres (répondaient plus aux questions, posaient plus de questions). De plus, la durée des sessions d'intervention (trente minutes) était trop courte pour se concentrer sur l'ensemble du groupe. Un nombre élevé de participants peut être bénéfique car cela permet

aux enfants d'entendre les commentaires et questions de leurs camarades mais peut également entraîner de la déconcentration de la part de certains. Enfin, le temps alloué à la gestion d'un grand groupe peut diminuer celui consacré aux apprentissages.

Ensuite, des tests paramétriques ont été utilisés afin d'analyser les résultats alors que les conditions d'application de ces tests n'étaient pas respectées (normalité et homogénéité des variances). Malgré un échantillon important ($n=85$) permettant de conserver une certaine puissance, la prudence est de mise quant à l'interprétation des résultats. De plus, certaines différences ont été relevées entre les groupes, bien qu'elles ne soient pas toujours statistiquement significatives. Réaliser des analyses de covariance sur l'ensemble des mesures permettrait de contrôler le niveau initial et de ne tenir compte que de la progression des enfants.

Aucune information concernant les expériences de lecture réalisées à la maison n'a été récoltée auprès des parents. Ces expériences peuvent faire référence au nombre de lectures à la maison proposées par les parents et demandées par les enfants, au nombre de livres à la maison ainsi qu'au nombre de visites à la bibliothèque/librairie (Dixon-Krauss et al., 2010). Bénéficier de plusieurs opportunités d'expérimenter la lecture de livres peut entraîner une progression chez certains enfants au-delà de l'unique effet de l'intervention mise en place à l'école. Pour cette raison, contrôler les expériences de lecture hors milieu scolaire semble pertinent. De plus, cela permettrait d'approfondir la question de la spécificité de l'intervention en lecture partagée.

Parallèlement, l'absence d'un « vrai » groupe contrôle ne permet pas de traiter complètement la question de la spécificité de l'intervention. L'ajout d'un groupe ne participant à aucune intervention apparaît donc pertinent afin d'étudier totalement cette question.

Le nombre élevé d'erreurs commises dans l'administration des tâches de conscience phonologique constitue également une importante limite. Ces erreurs ont réduit la taille des échantillons dans chaque groupe pour les quatre tâches et n'ont pas permis de calculer un score global de conscience phonologique. Par conséquent, les résultats aux épreuves évaluant ce domaine ne peuvent être interprétés qu'avec une grande prudence et sont difficilement généralisables.

7. Conclusions et perspectives

Au vu des difficultés de lecture rencontrées par les jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles (Lafontaine et al., 2017 ; Lafontaine, Crépin & Quittre, 2017 ; Schillings & Lafontaine, 2013), il semble capital d'intervenir en amont de la scolarité des enfants afin de faciliter leur entrée dans le langage écrit. La présente étude s'inscrit dans ce contexte, elle vise à évaluer l'efficacité d'une intervention en lecture partagée, implémentée en milieu scolaire, sur les compétences prédictives au langage écrit. Les deux questions principales de l'étude, assez proches l'une de l'autre, portent sur l'efficacité et la spécificité de cette intervention.

Les résultats ne permettent de vérifier que partiellement les hypothèses posées. En effet, le groupe « lecture » ayant suivi l'intervention n'a réalisé des progrès spécifiques que dans deux mesures, l'une portant sur la connaissance des concepts de l'écrit et l'autre, sur le vocabulaire. Ces résultats soutiennent l'idée que la lecture partagée enrichie de techniques ciblant explicitement ces prérequis entraîne une amélioration significative et spécifique de ces habiletés. Cette conclusion est importante étant donné le lien puissant existant entre ces compétences et la réussite ultérieure en lecture et écriture. La présence de deux groupes contrôles, dont l'un suivant également une intervention dite cognitive, permet de qualifier ces progrès de spécifiques à la mise en place de l'intervention en lecture. De plus, les progressions non significatives du groupe « lecture » sur les deux mesures numériques soutiennent l'hypothèse que les progrès réalisés par ce groupe sont bien spécifiques au domaine langagier.

Concernant les domaines de la phonologie, de la morphosyntaxe et de la narration, aucune amélioration significativement différente n'a été relevée pour le groupe « lecture ». Les enfants, tous groupes confondus, semblent avoir évolué de manière conjointe sur ces différentes mesures. Ces résultats indiquent qu'aucun progrès spécifique n'a été réalisé au-delà de ce qui avait été explicitement travaillé lors de l'intervention. De plus, les résultats révèlent l'absence de progression spécifique du groupe « lecture » dans le domaine de la conscience phonologique, bien que cette dernière ait été explicitement travaillée. Rappelons toutefois la prudence quant à l'interprétation de ces dernières données.

Compte tenu de ces conclusions, il n'est pas possible de certifier qu'une intervention en lecture partagée conduite sous les conditions de l'étude actuelle peut améliorer

efficacement l'ensemble des prérequis au langage écrit. Dès lors, différentes perspectives peuvent être envisagées pour les recherches futures, dans l'espoir d'obtenir davantage d'effets significatifs.

Tout d'abord, il pourrait être intéressant de répliquer cette étude en diminuant le nombre d'enfants par groupe d'intervention. L'idée est de conserver un échantillon global important afin de garder une certaine puissance et de meilleures chances de généralisation des résultats, mais de créer différents groupes d'enfants participant à l'intervention en lecture partagée. Cela nécessiterait la participation de plusieurs intervenants mais permettrait de donner davantage d'opportunités aux enfants de participer aux sessions d'intervention. De plus, les enfants pourraient être répartis au sein des groupes sur base de leur niveau initial afin qu'ils tirent tous profit de l'intervention au maximum.

Ensuite, un environnement favorisant une alphabétisation précoce à la maison joue un rôle important dans l'acquisition des compétences futures en lecture (Inoue et al., 2018 ; Sloat, et al., 2015). Les enfants qui lisent régulièrement avec leurs parents développent un intérêt pour la lecture et un plaisir de lire, ce qui favorise leur développement en tant que futurs lecteurs (Anderson, Atkinson, Swaggerty, & O'Brien, 2018). Cependant, les expériences de lecture à la maison peuvent varier d'une famille à l'autre en fonction des intérêts, des croyances, du style de lecture et du niveau socio-économique (Anderson et al., 2018 ; Bus et al., 1995 ; Sloat et al., 2015). Par conséquent, il semble pertinent pour les recherches futures de récolter et contrôler ces éventuelles différences liées à l'environnement familial des enfants.

Il serait également intéressant qu'un « vrai » groupe contrôle participe à l'étude afin de traiter complètement la question de la spécificité de l'intervention en lecture, de même que celle de toutes les interventions. Une collaboration étroite entre les intervenants et les instituteurs pourrait être envisagée afin qu'ils se familiarisent avec les techniques d'intervention utilisées et les appliquent en classe. Cela permettrait aux enfants n'ayant pas suivi d'intervention d'être également exposés aux différentes stratégies une fois l'étude terminée.

Combiner différents types de livres (narratifs et informatifs) constitue aussi une piste pour les études futures. En effet, les textes informatifs permettent d'exposer les enfants à un

vocabulaire riche et organisé autour d'un thème commun (Pollard-Durodola et al., 2011 ; Wright, 2013). De plus, cela permettrait aux enfants de se familiariser avec les conventions de texte et stimulerait leur curiosité (Lennox, 2013). L'utilisation de jeux ou des mises en scène, pendant et après la lecture de livres, pourrait également permettre aux enfants de se représenter l'histoire avec du matériel concret et de faire des liens entre des objets réels et les mots des livres (Hindman et al., 2012 ; Massey, 2013 ; Pesco & Gagné , 2017).

Le monde de la technologie évolue sans cesse et de plus en plus de livres électroniques (« eBooks ») sont commercialisés, de même que des applications sur Smartphone ou tablette. Certaines recherches se sont penchées sur l'efficacité de ce type de support afin de promouvoir le développement de compétences précoces, notamment le vocabulaire expressif et la compréhension d'histoires (Neumann & Neumann, 2017 ; Takacs, Swart, & Bus, 2015). Les fonctionnalités multimédias présentes dans ces supports électroniques (images animées, musique, effets sonores) favoriseraient la compréhension d'histoire chez les enfants, pour autant qu'elles soient cohérentes avec le récit (Takacs et al., 2015). Cependant, d'autres éléments plus interactifs, comme les boutons qui déclenchent des sons (« hotspots»), les jeux ou les dictionnaires intégrés, semblent être des distracteurs pour les enfants (Takacs et al., 2015). Par ailleurs, ce type de supports ne doit pas interférer avec les interactions adulte-enfant mais plutôt les soutenir. Le rôle de l'adulte est donc tout aussi important que lors d'une lecture traditionnelle car il doit sélectionner des livres électroniques adaptés tout en veillant à ce que des interactions de qualité (liens avec les expériences, répétitions, questions, explications) aient lieu entre lui et l'enfant (Hoffman & Paciga, 2014). L'utilisation de tels supports peut constituer une piste d'intervention auprès des jeunes enfants mais d'autres études sont nécessaires afin d'explorer leur efficacité sur le développement des compétences d'alphabetisation (Neumann & Neumann, 2017).

Enfin, il est important de rappeler que les progrès réalisés par le groupe « lecture » ne représentent qu'une amélioration à court terme des performances des enfants. Une étude longitudinale est nécessaire afin de déterminer si les progrès en vocabulaire et en conscience de l'écrit sont maintenus ou non dans le temps. Une telle étude permettrait d'en savoir davantage sur l'efficacité d'une intervention en lecture partagée sur les prérequis au langage écrit.

8. Bibliographie

- Anderson, K. L., Atkinson, T. S., Swaggerty, E. A., & O'Brien, K. (2018). Examining relationships between home-based shared book reading practices and children's language/literacy skills at kindergarten entry. *Early Child Development and Care*, 1-16. doi: 10.1080/03004430.2018.1443921
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. doi: 10.1086/511706
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E., & Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 404-414. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.01.006
- Bradley, B. A., & Reinking, D. (2011). A formative experiment to enhance teacher-child language interactions in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 362-401. doi: 10.1177/1468798411410802
- 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 Spring*, 65(1), 1-21. doi: 10.3102/00346543065001001
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 403-414. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.403
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1-14. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.05.003
- Cameron-Faulkner, T., & Noble, C. (2013). A comparison of book text and Child Directed Speech. *First Language*, 33(3), 268-279. doi: 10.1177/0142723713487613
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental psychology*, 39(5), 913-923. doi: 10.1037/0012-1649.39.5.913
- Chetail, F. (2012). *La syllabe en lecture. Rôle et implications chez l'adulte et chez l'enfant*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Costes, G. (2017). *Etude de l'impact à long terme d'une intervention pédagogique portant sur les représentations numériques verbales et digitales chez des enfants de 4 à 6 ans* (Mémoire de Master en logopédie non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli, R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110(1), 1-18. doi: 10.1086/598840
- Dashiell, J., & DeBruin-Parecki, A. (2014). Supporting young children's vocabulary growth using FRIENDS model. *The Reading Teacher*, 67(7), 512-516. doi: 10.1002/trtr.1250

- Dauvister, E. (2016). *Etude de l'impact d'une intervention numérique basée sur l'utilisation des doigts chez les enfants de 4 à 6 ans* (Mémoire de Master en sciences psychologiques à finalité en psychologie clinique non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.
- De Raeve, M. (2017). *Etude longitudinale de l'efficacité d'une intervention de lecture partagée interactive menée en milieu scolaire avec des enfants de maternelle entrés en première primaire* (Mémoire de Master en logopédie non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Dempsey, L., & Skarakis-Doyle, E. (2017). Story comprehension in pre-readers: Understanding goal structure and generating inferences when a story has competing goals. *Early Child Development and Care*, 1-13. doi: 10.1080/03004430.2017.1408610
- Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82. doi: 10.7202/038720ar
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P., & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences : comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 38(3), 555-578. doi: 10.7202/1022712ar
- Dixon-Krauss, L., Januszka, C. M., & Chae, C.-H. (2010). Development of the dialogic reading inventory of parent-child book reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 266-277. doi: 10.1080/02568543.2010.487412
- Dougherty, K. A. (2014). Fostering inference generation with emergent and novice readers. *The Reading Teacher*, 67(5), 384-388. doi: 10.1002/trtr.1230
- Dynia, J. M., & Justice, L. M. (2015). Shared-reading volume in Early Childhood Special Education classrooms. *Reading Psychology*, 36(3), 232-269. doi: 10.1080/02702711.2013.843065
- Evans, M. A., Saint-Aubin, J., & Landry, N. (2009). Letter names and alphabet book reading by senior kindergarteners: An eye movement study. *Child Development*, 80(6), 1824-1841. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01370.x
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N., & Desmarais, C. (2015). Inferential comprehension of 3-6 year olds within the context of story grammar: a scoping review. *International journal of language & communication disorders*, 50(6), 737-749. doi: 10.1111/1460-6984.12175
- Flax, J. F., Realpe-Bonilla, T., Roesler, C., Choudhury, N., & Benasich, A. (2009). Using early standardized language measures to predict later language and early reading outcomes in children at high risk for language-learning impairments. *Journal of learning disabilities*, 42(1), 61-75. doi: 10.1177/0022219408326215
- Florin, A. (1993). Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire. *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, 8(1), 93-112. doi: 10.3406/reper.1993.2096
- Formoso, J., Injoque-Ricle, I., Barreyro, J.-P., Calero, A., Jacobovich, S., & Burín, D. I. (2018). Mathematical cognition, working memory, and processing speed in children. *Cognition, Brain, Behavior*, 22(2), 59-84.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2018). Effects of shared book reading focusing on letters and sounds versus vocabulary for low-income prekindergarten children. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(3), 149-160. doi: 10.1080/1045988X.2017.1408053

- Green, L. B., & Klecan-Aker, J. S. (2012). Teaching story grammar components to increase oral narrative ability: A group intervention study. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(3), 263-276. doi: 10.1177/0265659012456029
- Gunderson, E. A., Spaepen, E., Gibson, D., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2015). Gesture as a window onto children's number knowledge. *Cognition*, 144, 14-28. doi: 10.1016/j.cognition.2015.07.008
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21(2), 135-169.
- Hammill, D. D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453-469. doi: 10.1177/001440290407000405
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2015). Meaning-related and print-related interactions between preschoolers and parents during shared book reading and their associations with emergent literacy skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 528-550. doi: 10.1080/02568543.2015.1073819
- 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. doi: 10.1016/S0885-2006(99)00038-1
- Harris, K. I., Kinley, H. L., & Cook, A. (2017). Promoting Alphabet Knowledge Using Peer-Mediated Intervention: A Dynamic Duo for Early Literacy Development. *Young exceptional children*, 20(2), 55-68. doi: 10.1177/1096250615586027
- Hayes, S. (2000). *Nine Ducks Nine*. Massachusetts, MA: Candlewick Press.
- Helloin, M. C., & Thibault, M. C. (2006). *EXALang 3-6: Batterie informatisée pour l'EXamen du LANGage oral pour les enfants de 3 à 6 ans*. Grenade, France: Orthomotus.
- Hilbert, D. D., & Eis, S. D. (2014). Early intervention for emergent literacy development in a collaborative community pre-kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 105-113. doi: 10.1007/s10643-013-0588-3
- 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. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.01.005
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education & Development*, 23(4), 451-474. doi: 10.1080/10409289.2010.537250
- Hoffman, J. L., & Paciga, K. A. (2014). Click, swipe, and read: Sharing e-books with toddlers and preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 42(6), 379-388. doi: 10.1007/s10643-013-0622-5
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22(4), 273-288. doi: 10.1080/10888438.2018.1435663
- Irish, C., & Parsons, S. (2015). Sharing a reading technique with families. *Reading Teacher*, 69(6), 607-610. doi: 10.1002/trtr.1411

- Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 81-89. doi: 10.1007/s10643-012-0534-9
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *TEACHING Exceptional Children*, 34(4), 8-13.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills. *Tecse*, 233, 99–113. doi : 10.1177/02711214030230030101
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67-85. doi: 10.1044/0161-1461(2008/07-0098)
- 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. doi: 10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x
- Kotaman, H., & Balci, A. (2017). Impact of storybook type on kindergarteners' storybook comprehension. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1771-1781. doi: 10.1080/03004430.2016.1188297
- Lafontaine, D., Crépin, F., & Quittre, V. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 37. Liège : aSPe-ULiège.
- Lafontaine, D., Schillings, P., Dupont, V., Géron, S., & Matoul, A. (2017). *PIRLS 2016 : Notes de synthèses*. Liège : ULiège. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/216693>
- Lagane, R., Mével, J.-P., Daumas, M., & Eyrolles-Ouvrard, C. (1997). *Dictionnaire maxi débutants 7/10 ans*. Paris, France : Larousse.
- Lefebvre, P. (2005). Adaptation francophone de Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). *PWPA-F: Concepts de l'écrit*.
- Lefebvre, P. (2007). *La prévention des difficultés de lecture et d'écriture* (Thèse de doctorat en Sciences biomédicales option orthophonie). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Lefebvre, P., Girard, C., Desrosiers, K., Trudeau, N., & Sutton, A. (2008). Phonological awareness tasks for French-speaking preschoolers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 32(4), 158-168.
- 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. doi: 10.1177/1468798411416581
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds - An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389. doi: 10.1007/s10643-013-0578-5
- Lerner, M. D., & Lonigan, C. J. (2016). Bidirectional relations between phonological awareness and letter knowledge in preschool revisited: A growth curve analysis of the relation between two code-related skills. *Journal of experimental child psychology*, 144, 166-183. doi: 10.1016/j.jecp.2015.09.023

- 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. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80038-6
- Lonigan, C. J. (2006). *Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. Early Education and Development, 17*(1), 91-114. doi: 10.1207/s15566935eed1701_5
- Lonigan, C. J., Farver, J. M., Phillips, B. M., & Clancy-Menchetti, J. (2011). Promoting the development of preschool children's emergent literacy skills: A randomized evaluation of a literacy-focused curriculum and two professional development models. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 24*(3), 305-337. doi: 10.1007/s11145-009-9214-6
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of experimental child psychology, 114*(1), 111-130. doi: 10.1016/j.jecp.2012.08.010
- Lovelace, S., & Stewart, S. R. (2007). Increasing print awareness in preschoolers with language impairment using non-evocative print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(1), 16-30.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 44*(3), 210-221. doi: 10.1037/a0026758
- Massey, S. L. (2013). From the reading rug to the play center: Enhancing vocabulary and comprehensive language skills by connecting storybook reading and guided play. *Early Childhood Education Journal, 41*(2), 125-131. doi: 10.1007/s10643-012-0524-y
- Mihai, A., Friesen, A., Butera, G., Horn, E., Lieber, J., & Palmer, S. (2015). Teaching phonological awareness to all children through storybook reading. *Young Exceptional Children, 18*(4), 3-18. doi: 10.1177/1096250614535221
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(1), 105-140. doi: 10.1177/1468798413478261
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2005). *Apprendre à lire : Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec, Canada: Author. Retrieved from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/A_prendreALire_f.pdf
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research, 79*(2), 979–1007. doi: 10.3102/0034654309332561
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin, 137*(2), 267-296. doi: 10.1037/a0021890
- Mulatsih, Y. L. S., Hanif, M., Suharno, S., & Anitah, S. (2018). Improving class interaction using hand-made wordless picture series for preschoolers during storytelling. *Journal of Educational Science and Technology, 4*(1), 6-11. doi: 10.26858/est.v4i1.5159
- Myers, A., Hansen, C., & Ferrand, L. (2007). *Psychologie expérimentale*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Retrieved from <https://lincs.ed.gov/earlychildhood/NELP/NELPreport.html>
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203-220. doi: 10.1177/1468798415619773
- Neuman, S. B., & Kaefer, T. (2018). Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 15-24. doi: 10.1016/j.cedpsych.2017.12.001
- Newbury, J., Klee, T., Stokes, S. F., & Moran, C. (2016). Interrelationships between working memory, processing speed, and language development in the age range 2–4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1146-1158. doi: 10.1044/2016_JSLHR-L-15-0322
- Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Syed, D. C., & Wu, C. H. (2011). Mothers' beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *International journal of psychology: a Biopsychosocial Approach*, 9, 67-90.
- Noble, C. H., Cameron-Faulkner, T., & Lieven, E. (2018). Keeping it simple: the grammatical properties of shared book reading. *Journal of child language*, 45(3), 753-766. doi: 10.1017/S0305000917000447
- Noël, M. P. (2009). Counting on working memory when learning to count and to add: A preschool study. *Developmental Psychology*, 45(6), 1630–1643. doi: 10.1037/a0016224
- O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 69-83. doi: 10.1016/j.appdev.2017.12.001
- Orbant, M (2016). *Efficacité d'une intervention en lecture partagée enrichie sur le développement des prérequis au langage écrit chez des enfants de maternelle* (Mémoire de Master en logopédie non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.
- Organisation Internationale du Travail (2008). *Résolution sur la mise à jour de la Classification internationale type des professions*. Retrieved from <http://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/docs/resol08.pdf>
- Pagani, L., Ghosn, Y., Jalbert, J., Munoz, M., & Chamberland, M. (2005). Une approche longitudinale-expérimentale sur l'impact des mesures d'éducation préscolaire sur le rendement scolaire des enfants défavorisés de Montréal. *Education et francophonie*, 33(2), 224-245.
- Peng, P., Wang, C., & Namkung, J. (2018). Understanding the cognition related to mathematics difficulties : A meta-analysis on the cognitive deficit profiles and the Bottleneck theory. *Review of Educational Research*, 88(3), 434-476. doi: 10.3102/00346543177553350
- Pesco, D., & Gagné, A. (2017). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 28(7), 773-793. doi: 10.1080/10409289.2015.1060800
- 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. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x

- Pentimonti, J., Zucker, T., & Justice, L. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology, 32*(3), 197-236. doi: 10.1080/02702711003604484
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Davis, M. J., Simmons, L., & Nava-Walichowski, M. (2011). Using knowledge networks to develop preschoolers' content vocabulary. *The Reading Teacher, 65*(4), 265-274. doi: 10.1002/TRTR.01035
- Rootman, I., & Ronson, B. (2005). Literacy and health research in Canada: Where have we been and where should we go? *Revue Canadienne de Sante Publique, 96*, 62–77.
- Rossi, J.-P. (2018). *Neuropsychologie de la mémoire*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Roy-Charland, A., Perron, M., Boulard, J., Chamberland, J., & Hoffman, N. (2015). "If I point, do they look?" : The impact of attention–orientation strategies on text exploration during shared book reading. *Reading and Writing, 28*(9), 1285-1305. doi: 10.1007/s11145-015-9571-2
- Scanlon, D. M., Gelzheiser, L. M., Vellutino, F. R., Schatschneider, C., & Sweeney, J. M. (2008). Reducing the incidence of early reading difficulties: Professional development for classroom teachers versus direct interventions for children. *Learning and individual differences, 18*(3), 346-359. doi: 10.1016/j.lindif.2008.05.002
- Schelstraete, M.-A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant. Interventions et indications cliniques*. Issy-les-Moulineaux, France: Elsevier Masson.
- Schillings, P. & Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire : Des compétences à mettre à l'étude. *Caractères, 44*, 5-15.
- Schneider, P., Dubé, R., & Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Retrieved from: <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni/>
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development, 19*(1), 27-44. doi: 10.1080/10409280701838710
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood, 39*(1), 50-55.
- Sloat, E. A., Letourneau, N. L., Joschko, J. R., Schryer, E. A., & Colpitts, J. E. (2015). Parent-mediated reading interventions with children up to four years old: A systematic review. *Issues in comprehensive pediatric nursing, 38*(1), 39-56. doi: 10.3109/01460862.2014.983279
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practices from research. *The reading teacher, 68*(7), 560-571. doi: 10.1002/trtr.1347
- Sparks, R. L., Patton, J., & Murdoch, A. (2014). Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of '10 years later'. *Reading and Writing, 27*(1), 189-211. doi: 10.1007/s11145-013-9439-2
- Stadler, M. A., & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(4), 502–512. doi: 10.1016/j.ecresq.2003.09.008

- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology, 38*(6), 934-947. doi: 10.1037//0012-1649.38.6.934
- Storkel, H. L., Voelmle, K. K., Fierro, V. S., Flake, K., Fleming, K., & Romine, R. (2016). Interactive book reading to accelerate word learning by kindergarten children with specific language impairment: Identifying an adequate intensity and variation in treatment response. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 48*(1), 16-30. doi: 10.1044/2016_LSHSS-16-0014
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C.,...Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of learning disabilities, 44*(3), 258-275. doi: 10.1177/0022219410378444
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research, 85*(4), 698-739. doi: 10.3102/0034654314566989
- Teale, W. H., & Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. In D. S. Strickland, & L. M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 3-21). New York, NY: Teachers College Press.
- 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, 45*(3), 371-392. doi: 10.7202/1003568ar
- Tompkins, V., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and Writing, 26*(3), 403-429. doi: 10.1007/s11145-012-9374-7
- Ukrainetz, T., Cooney, M. H., Dyer, S. K., Kysar, A. J., & Harris, T. J. (2000). An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 331-355. doi: 10.1016/S0885-2006(00)00070-3
- Vaknin-Nusbaum, V., & Nevo, E. (2017). A joint interactive storybook intervention program for preschool and kindergarten children. *Reading Psychology, 38*(3), 231-261. doi: 10.1080/02702711.2016.1258376
- van Druten-Frietman, L., Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive storybook-based intervention effects on kindergartners' language development. *Journal of Early Intervention, 38*(4), 212-229. doi: 10.1177/1053815116668642
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools, 45*(7), 627-643. doi: 10.1002/pits.20314
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (2002). The interactive strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology, 27*(4), 573-635.
- Vossius, L. (2015). *Exploration du rôle des doigts dans la cognition numérique* (Mémoire de Master en sciences psychologiques non publié). Université de Liège, Liège, Belgique.
- 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), 243-50.

- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention: An exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development, 25*(7), 1-22. doi: 10.1080/10409289.2014.896064
- Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 39-57. doi: 10.1016/j.ecresq.2016.04.003
- Wechsler, D. (2004). Echelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire (3ème ed.). Montreuil, France: Pearson.
- Wechsler, D. (2005). Echelle d'intelligence de Wechsler pour enfants et adolescents (4ème ed.). Montreuil, France: Pearson.
- Westerveld, M. F., Gillon, G. T., van Bysterveldt, A. K., & Boyd, L. (2015). The emergent literacy skills of four-year-old children receiving free kindergarten early childhood education in New Zealand. *International Journal of early years education, 23*(4), 339-351. doi: 10.1080/09669760.2015.1033617
- What Works Clearinghouse (WWC). (2015). *Intervention report: Shared book reading*. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/EvidenceSnapshot/458>
- Wheldall, R., Glenn, K., Arakelian, S., Madelaine, A., Reynolds, M., & Wheldall, K. (2016). Efficacy of an evidence-based literacy preparation program for young children beginning school. *Australian Journal of Learning Difficulties, 21*(1), 21-39. doi: 10.1080/19404158.2016.1189443
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559. doi: 10.1037/0012-1649.24.4.552
- 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. doi: 10.1037/0012-1649.30.5.679
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development, 69*(3), 848-872.
- Wright, T. S. (2013). From potential to reality. *The Reading Teacher, 67*(5), 359-367. doi: 10.1002/TRTR.1222
- Wynn, K. (1992). Children's acquisition of the number words and the counting system. *Cognitive Psychology, 24*, 220-251.
- Ziolkowski, R. A., & Goldstein, H. (2008). Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays. *Journal of Early Intervention, 31*(1), 67-90. doi: 10.1177/1053815108324808
- Zucker, T., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology, 49*(8), 1425-39. doi: 10.1037/a0030347

9. Annexes

Annexe 1 : Tâche de définition de mots – Ligne de base item-spécifique

Composition de la LDB : 3 verbes – 5 noms – 2 adjectifs

Base de données utilisée : Lexique 3.8

Mots appariés en fréquence (freqlivres)

Liste A – Mots travaillés	Liste B – Mots contrôles
Tâche : Définition de mots <i>Consigne : « Je vais te dire un mot et j'aimerais que tu m'expliques ce qu'il veut dire. Si tu ne sais pas, ce n'est pas grave, on changera de mot. »</i>	
Barbouiller (8.99)	Ensevelir (8.58)
Écarlate (8.58)	Vaillant (8.58)
Pétale (8.24)	Asperge (8.65)
Blaireau (3.78)	Brochure (3.99)
Affamé (6.08)	Songeur (6.08)
Ligoter (5.07)	Riposter (5.34)
Barbiche (3.78)	Prophétie (3.51)
Musée (28.38)	Pénombre (28.24)
Murmurer (123.58)	Accompagner (124.46)
Tempête (31.28)	Cérémonie (30.95)

Donner un exemple avant de commencer : « Qu'est-ce qu'une vache ? »

Faire ensuite les mots de la liste A puis de la liste B.

Feedbacks positifs (c'est bien, bravo) mais pas d'indices.

Réponses de l'enfant :

Annexe 2 : Définitions attendues pour la tâche de définition

Mots de la liste A (mots travaillés)

Barbouiller : *Son visage est barbouillé de chocolat, il en est sali.*

Ecarlate : *Tout honteux de sa maladresse, il est devenu écarlate, très rouge (= cramoisi).*

Pétale : *Les marguerites ont des pétales blancs, les coquelicots ont des pétales rouges, des parties colorées qui forment la corolle d'une fleur.*

Blaireau : Le blaireau est un petit mammifère sauvage au poil raide.

Affamé : *Tiffany est affamée en rentrant de l'école, elle a faim.*

Ligoter : Ligoter quelqu'un, c'est l'attacher de façon à l'immobiliser.

Barbiche : *La chèvre a une barbiche au menton, une touffe de poils.*

Musée : *On a visité un musée de la préhistoire, un bâtiment où sont rassemblés et exposés des objets préhistoriques.*

Murmurer : *Jean m'a murmuré quelque chose à l'oreille, il l'a dit tout bas (= chuchoter).*

Tempête : *Plusieurs bateaux ont fait naufrage pendant la tempête, le vent violent accompagné de pluie.*

Mots de la liste B (mots non travaillés)

Ensevelir : *L'avalanche a enseveli plusieurs skieurs, elle les a fait disparaître (= recouvrir)*

Vaillant : Un homme vaillant est un homme courageux (=valeurux).

Asperge : Les asperges sont des plantes dont on peut manger les jeunes pousses. Deuxième définition (verbe) : *Une voiture m'a aspergé, elle a projeté de l'eau sur moi.*

Brochure : *Lisez cette brochure, ce petit livre broché.*

Songeur : Cette nouvelle l'a laissé songeur, pensif, rêveur.

Riposter : *Il a riposté à son adversaire par des injures (= répondre, répliquer).*

Prophétie : *Je ne crois pas à tes prophéties, à ce que tu annonces pour l'avenir (= prédiction).*

Pénombre : *La chambre est dans la pénombre, la lumière y est faible.*

Accompagner : *J'accompagne un ami à la gare, j'y vais avec lui.*

Cérémonie : *La cérémonie du mariage aura lieu samedi, l'acte solennel.*

Annexe 3 : Exemples de cotation à la tâche de définition de mots

Réponses attribuant 2 points

Murmurer : « Ca veut dire chuchoter » (enfant n°102 au T0).

Pétale : « C'est sur les fleurs » (enfant n°104 au T0).

Affamé : « c'est quand on très faim » (enfant n°105 au T0).

Tempête : « c'est quand il y a de l'orage » (enfant n°206 au T0).

Accompagner : « c'est quand on va avec quelqu'un » (enfant n°303 au T0).

Blaireau : « c'est un animal blanc et noir » (enfant n°201 au T1).

Réponses attribuant 1 point

Tempête : « ça veut dire qu'il pleut » (enfant n°103 au T0). Dans ce cas-ci, la réponse n'est pas fausse mais manque de précision.

Asperge : « c'est pour manger » (enfant n°203 au T0). La réponse n'est pas erronée mais manque également de précision.

Barbouiller : « c'est se barbouiller tout le corps » (enfant n°302). Cette définition ne permet pas d'être sûr que l'enfant ait bien compris le mot cible. De plus, l'emploi du mot dans sa définition témoigne d'une connaissance moindre de la signification du mot.

Pétale : « c'est des trucs avec des fleurs » (enfant n°228 au T1). L'enfant sait que le mot a un lien avec les fleurs mais ne sait pas l'expliquer de manière assez claire.

Réponses n'attribuant aucun point

Ligoter : « c'est bouger » (enfant n°102 au T0).

Pétale : « ça vit dans le ciel » (enfant n°305 au T0).

Blaireau : « c'est une araignée » (enfant n°306 au T0).

Les réponses ci-dessus témoignent d'une non-compréhension des mots. Les réponses de type « je ne sais pas » attribuaient également 0 point.

Annexe 4 : Stratégies et principes de l'intervention en lecture partagée enrichie

Tous ces principes sont traduits de l'article de Lefebvre, Trudeau et Sutton (2011)

Stratégies pour le travail du vocabulaire

- ✓ Fournir une définition ou un synonyme
- ✓ Montrer le concept représenté par le mot dans le livre ou dans la pièce
- ✓ Mimer le concept
- ✓ Utiliser le mot dans un nouveau contexte que celui de l'histoire
- ✓ Utiliser les expériences des enfants relatives au nouveau mot

Les dix concepts de l'écrit ciblés dans le travail de la conscience de l'écrit

- ✓ La couverture du livre
- ✓ La différenciation entre l'écrit et les images
- ✓ Le début de la lecture
- ✓ La direction de lecture
- ✓ L'auteur et l'illustrateur
- ✓ Les marques de dialogue
- ✓ Les unités de langage écrit (lettre, phrase, paragraphe)
- ✓ La différenciation entre lettre minuscule et majuscule
- ✓ Les lettres de l'alphabet
- ✓ Indices verbaux et non verbaux (ex. : montrer le coin supérieur gauche d'un paragraphe tout en disant « Quand on lit, on commence toujours avec le premier mot qui se trouve dans le coin supérieur gauche du texte »)

Stratégies pour le travail de la conscience phonologique

- ✓ Intégrer des pseudo-mots pendant la lecture d'histoire
 - Première semaine d'intervention : pousser les enfants à signaler la présence de non-mots dans l'histoire.
 - Semaines suivantes : l'intervenant écrit le non-mot sur un morceau de papier afin de fournir un indice visuel aux enfants durant le travail de la conscience phonologique (ex. : déchirer le mot en deux parties lors du travail de segmentation syllabique).

Annexe 5 : Livres lus durant l'intervention

Tableau 2. Livres lus lors de l'intervention

Titre du livre	Auteur(s)	Editions	Année
<i>Le loup qui voulait changer de couleur</i>	Orianne Lallemand & Eléonore Thuillier	Auzou	2009
<i>Mon jour de chance</i>	Keiko Kasza	L'école des loisirs	2004
<i>La chèvre biscornue</i>	Christine Kiffer	Didier Jeunesse	2008
<i>Petite taupe, ouvre-moi ta porte !</i>	Orianne Lallemand & Claire Frossard	Auzou	2009
<i>Le plus féroce des loups</i>	Sylvie Poillevé	Flammarion Jeunesse	2001
<i>La sorcière dans les airs</i>	Julia Donadson & Axel Scheffler	Gallimard Jeunesse	2013
<i>Loup gris et la mouche</i>	Gilles Bizouerne	Didier Jeunesse	2017
<i>Un bébé alligator ?</i>	Robert Munsch	Scholastis	2012
<i>Le voyage de l'âne</i>	Isabelle Grelet & Irène Bonacina	Didier Jeunesse	2012
<i>La piscine magique</i>	Carl Norac	Didier Jeunesse	2017

Annexe 6 : Concepts travaillés au cours de l'intervention en lecture partagée

Tableau 3. Concepts travaillés chaque semaine.

Concepts de l'écrit	Mots de vocabulaire	Inférences	Conscience phonologique	Pseudo-mots utilisés
Semaine 1				
Livre utilisé : <i>Le loup qui voulait changer de couleur</i>				
Orientation du livre Distinction image/texte Point de départ du texte	Barbouiller Ecarlate Pétale	Explication Sentiments d'un personnage	Repérage des non-mots	vanzi, sinfon, danbin / koutin, plouvon, kiplon / krouplon, fanvolin, tonpado
Semaine 2				
Livre utilisé : <i>Mon jour de chance</i>				
Fonction du titre Concepts de lettre, mot et phrase Direction du texte	Affamé Porcelet Rôtir	Prédiction Explication	Repérage et segmentation syllabique	fanzi, oubin, tilon / pumon, natin, livu / dilpon, mascron, pantalmo
Semaine 3				
Livre utilisé : <i>La chèvre biscornue</i>				
Concepts de lettre, mot et phrase Alphabet : lettre C Fonction du titre	Terrier Pointu Bondir	Résolution de problème Explication	Repérage et fusion syllabique	jouvin, machon, nazin / golin, mufan, banzon / bilna, plouskri, jabulmon
Semaine 4				
Livre utilisé : <i>Petite taupe, ouvre-moi ta porte !</i>				
Point de départ du texte Alphabet : lettre O Majuscule/minuscule	Blaireau Epuisé Ligoter	Sentiments d'un personnage Prédiction	Repérage et identification des rimes	malou, linou, nonpi / ningo, kouna, fonto / lafus, jimal, tilus

Semaine 5				
Livre utilisé : <i>Le plus féroce des loups</i>				
Différence texte/image Concepts de lettres, mots, phrases Concepts d'auteur et d'illustrateur	Tanière Dodu Velu	Résolution de problème Sentiments d'un personnage	Repérage et suppression de la syllabe finale	fimo, choba, daji / monla, dano, kédan / lispou, falkron, chamildo
Semaine 6				
Livre utilisé : <i>La sorcière dans les airs</i>				
Orientation du livre Majuscule/minuscule Concepts de lettre, mot, phrase et paragraphe	Tempête Coasser Brindille	Prédiction Sentiments d'un personnage	Repérage et identification de l'intrus au niveau de la rime	jonda, mintou, linba, mouki, neulou, rali / dujon, tanmin, boulou, polan, linon, marou / ratif, vimos, roukif, ridoul, zouno, rétol
Semaine 7				
Livre utilisé : <i>Loup gris et la mouche</i>				
Lettre M Auteur/Illustrateur Indices de dialogue	Museau S'allonger Cabossé	Prédiction Explication	Repérage et suppression de la syllabe initiale	kona, sinou, téra /roupon, palu, noulé / galno, falkré, tolpati
Semaine 8				
Livre utilisé : <i>Un bébé alligator ?</i>				
Différence image/texte Direction du texte Auteur / Illustrateur	Alligator Nageoire Enfourcher	Sentiments d'un personnage Résolution de problème	Repérage et comparaison de consonnes initiales	zali, zomé, toupo / vinou, paron, panti / janon, joupé, sitou

Semaine 9				
Livre utilisé : <i>Le voyage de l'âne</i>				
Fonction du titre Lettre L Indices de dialogue	Barbiche Musée Murmurer	Prédictions et liens avec les expériences vécues Explication	Repérage et inversion syllabique	zolu, vémi,témou / silou, rapo, pouna / nalti, mistra, kouldas
Semaine 10				
Livre utilisé : <i>La piscine magique</i>				
Majuscule/minuscule Point de départ du texte Concepts de lettre, mot, phrase	Vœu Immense Banquise	Explication Prédiction	Repérage et identification de l'intrus sur base de la consonne initiale	fari, félo, joti, jélon, bino, békon / chipon, chova, danlou, dukin, souna, simu / pérán, poma, gami, goupin, tinpo, tèlan

Annexe 7 : Ordre de passation des épreuves aux T0 et T1

Partie 1 : Séance 1 de 30 à 40 minutes

1. Matrices (WPPSI-III)
2. **Dénomination d'images (EXALang 3-6)**
3. **Aptitudes morphosyntaxiques (EXALang 3-6)**
4. Gnosies digitales
5. Litanie
6. **Désignation d'images (EXALang 3-6)**
7. **Répétition de logatomes (EXALang 3-6)**
8. « Donne-moi » - modalité verbale
9. **ENNI : The Edmonton Narrative Norms Instrument**
10. « Montre-moi » - partie 1
11. **ALPHA : Nom des lettres majuscules**

Partie 2 : Séance 2 de 30 à 40 minutes

1. Dénombrement verbal
2. **Tâche de définition de mots (LDB item-spécifique)**
3. « Donne-moi » – modalité digitale
4. **EPCP : L'Épreuve Préscolaire de Conscience Phonologique**
5. « Montre-moi » - partie 2
6. **Gnosies auditives (EXALang 3-6)**
7. Comparaison de nombres verbaux oraux
8. **Répétition de phrases (EXALang 3-6)**
9. Fluences arithmétiques imagées
10. **PWPA-F : Concepts de l'écrit**
11. « Montre-moi » - partie 3

*Rem. : les épreuves **en gras** sont les épreuves langagières, celles en gris concernent les mesures numériques.*

Annexe 8 : Indices de position pour l'ensemble des tâches : médianes

Tableau 5. Médianes pour chaque tâche, dans chaque groupe et aux deux temps (n=85).

		Groupe Math		Groupe Lecture		Groupe Psychomot.	
		n = 27		n = 28		n = 30	
		T0	T1	T0	T1	T0	T1
		Med.	Med.	Med.	Med.	Med.	Med.
PHONOLOGIE	Gnosies auditives	6	6	5	5	6	6
	Répétition de logatomes	11	11	9,5	11	9	10
VOCABULAIRE	Désignation	35	36	35	35,5	35	36
	Dénomination	34	34	32	33	31,5	34
	LDB - Liste A	1	1	1 ^a	4 ^a	0	1,5
	LDB – Liste B	1	0	0 ^a	0 ^a	0	0
MORPHOSYNTAXE	Aptitudes MS	9	11	8	8	8	9
	Répétition de phrases	21	22	22	22	16,5	20
RÉCIT	ENNI	3	4	2	4	2	2
CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	Rimes ^b	0	5	0	2,5	0	5
	Cons. initiale ^c	0	0	0	0	0	3
	Segm. syllabique ^d	0	0	0	7,5	0	3,5
	Elision syllabique ^e	0	0	0	0	0	0
CONSCIENCE DE L'ÉCRIT	ALPHA	1	4	0	3	0	1
	PWPA – F	6	9	4	12	5	8,5
NUMÉRIQUE	Fluences imagées	2	4	2	3	3	3
	Montre-moi doigts	8	10	7	8	7	9

Note. n : nombre de participants ; T0 : pré-test ; T1 : post-test ; Med. : médiane ; Gnosies auditives : score brut (/10) ; Répétition de logatomes : score brut (/12) ; Désignation d'images : score brut (/36) ; Dénomination d'images : score brut (/36) ; LDB – Liste A : liste des mots travaillés durant l'intervention, score brut (/20) ; LDB – Liste B : liste contrôle, score brut (/20) ; Aptitudes MS : aptitudes morphosyntaxiques, score brut (/15) ; Répétition de phrases : score brut (/24) ; ENNI : The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI), score brut (/14) ; Rimes : jugement de rimes, score brut (/10) ; Cons. initiales : catégorisation de consonnes initiales, score brut (/10) ; Segm. syllabique : segmentation syllabique, score brut (/10) ; Elision syllabique : score brut (/10) ; ALPHA : ALPHA – Nom des lettres majuscules, score brut (/26) ; PWPA-F : PWPA-F concepts de l'écrit, score brut (/17) ; Fluences imagées : score brut (/10) ; Montre-moi doigts : score brut (/10).

^a Pour ces valeurs, n=27 en raison de données manquantes pour un participant au T0.

^b Pour ces valeurs, n=48 en raison de données manquantes.

^c Pour ces valeurs, n=50 en raison de données manquantes.

^d Pour ces valeurs, n=64 en raison de données manquantes.

^e Pour ces valeurs, n=75 en raison de données manquantes.

Annexe 9 : Performances au T0

Tableau 6. Statistiques effectuées aux pré-tests (T0), pour chaque épreuve (n=85)

Domaines	Epreuves	ANOVA simple : tests paramétriques	ANOVA de Kruskal-Wallis : tests non paramétriques
PHONOLOGIE	Gnosies auditives	F(2,82)= 1.164, ns	H(2) = 2.106, ns
	Répétition de logatomes	F(2,82)= 2.411, p=.096	H(2) = 4.083, ns
VOCABULAIRE	Désignation d'images	F(2,82)= 1.648, ns	H(2)= 2.479, ns
	Dénomination d'images	F(2,82)= 2.293, ns	H(2)= 4.719, p=.095
	LDB – Liste A ^a	F(2,81)= 1.907, ns	H(2) = 2.512, ns
	LDB – Liste B ^a	F(2,81)= 5.901 **	H(2) = 11.17 **
MORPHOSYNTAXE	Aptitudes MS	F(2,82)= 1.532, ns	H(2)= 2.492, ns
	Répétition de phrases	F(2,82)= 5.435 **	H(2)= 7.205 *
RÉCIT	ENNI	F(2,82)= 0.225, ns	H(2)= 1.803, ns
CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	Rimes ^b	F(2,45)= 3.01, p=.059	H(2) = 5.836, p=.054
	Cons. initiales ^c	F(2,47)= 0.554, ns	H(2) = 0.954, ns
	Segm. syllabique ^d	F(2,61)= 8.322 ***	H(2) = 13.541 ***
	Elision syllabique ^e	F(2,72)= 3.021, p=.054	H(2) = 5.808, p=.055
CONSCIENCE DE L'ÉCRIT	ALPHA	F(2,82)= 1.186, ns	H(2)= 2.569, ns
	PWPA-F	F(2,82)= 1.249, ns	H(2)= 3.192, ns
NUMÉRIQUE	Fluences imagées	F(2,82)= 0.16, ns	H(2)= 0.509, ns
	Montre-moi doigts	F(2,82)= 0.746, ns	H(2)= 1.395, ns

Note. n : nombre de participants ; F : statistiques obtenues aux tests paramétriques ; H : statistiques obtenues aux tests non paramétriques ; s : significatif ; ns : non significatif ; LDB – Liste A : liste des mots travaillés durant l'intervention ; LDB – Liste B : liste contrôle ; Aptitudes MS : aptitudes morphosyntaxiques ; ENNI : The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) ; Rimes : jugement de rimes ; Cons. initiales : catégorisation de consonnes initiales ; Segm. syllabique : segmentation syllabique ; ALPHA : ALPHA – Nom des lettres majuscules ; PWPA-F : PWPA-F concepts de l'écrit.

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

^a Pour ces valeurs, n=27 en raison de données manquantes pour un participant du groupe « lecture » au T0.

^b Pour ces valeurs, n=48 en raison de données manquantes.

^c Pour ces valeurs, n=50 en raison de données manquantes.

^d Pour ces valeurs, n=64 en raison de données manquantes.

^e Pour ces valeurs, n=75 en raison de données manquantes.

Annexe 10 : Moyennes et écart-types sur les scores de progression

Tableau 7. Moyennes et écart-types des scores de progression des tâches de conscience phonologique, pour chaque groupe

	Groupe Math	Groupe Lecture	Groupe Psychomot.
	n = 27	n = 28	n = 30
	T1-T0	T1-T0	T1-T0
	Moy. (e-t)	Moy. (e-t)	Moy. (e-t)
Rimes ^a	1,93 (4,17)	2,93 (4,23)	3,42 (3,44)
Cons. initiales ^b	1,87 (2,8)	2 (3,02)	2,35 (2,41)
Segm. syllabique ^c	0,86 (5,06)	6,1 (4,3)	4,23 (5,7)
Elision syllabique ^d	1,12 (2,8)	1,88 (3,42)	1,44 (3,38)

Note. n = nombre de participants ; T0 : pré-test ; T1 : post-test ; Moy. : moyenne ; e-t : écart type ; Rimes : jugement de rimes, score brut (/10) ; Cons. initiales : catégorisation de consonnes initiales, score brut (/10) ; Segm. syllabique : segmentation syllabique, score brut (/10) ; Elision syllabique : score brut (/10)

^a Pour ces valeurs, n=48 en raison de données manquantes (groupe « math » : n = 15 ; groupe « lecture » : n = 14 ; groupe « psychomotricité » : n = 19).

^b Pour ces valeurs, n=50 en raison de données manquantes (groupe « math » : n = 15 ; groupe « lecture » : n = 15 ; groupe « psychomotricité » : n = 20).

^c Pour ces valeurs, n=64 en raison de données manquantes (groupe « math » : n = 22 ; groupe « lecture » : n = 20 ; groupe « psychomotricité » : n = 22).

^d Pour ces valeurs, n=75 en raison de données manquantes (groupe « math » : n = 26 ; groupe « lecture » : n = 24 ; groupe « psychomotricité » : n = 25).

Annexe 11 : Analyses sur les scores de progression

Tableau 8. Effets principaux du groupe sur les scores de progression, pour les tâches langagières (n=85).

Domaines	Epreuves	ANOVA simple : effet du groupe	ANCOVA simple : effet du groupe
PHONOLOGIE	Gnosies auditives	F(2,82)= 0.056, ns	/
	Répétition de logatomes	F(2,82)= 0.32, ns	F(2,81)= 1.28, ns
VOCABULAIRE	Désignation d'images	F(2,82)= 1.075, ns	/
	Dénomination d'images	F(2,82)= 1.025, ns	/
	LDB – Liste A ^a	F(2,81)= 3.273 *	F(2,80)= 3.811 *
	LDB – Liste B ^a	/	F(2,80)= 1.108, ns
MORPHOSYNTAXE	Aptitudes MS	F(2,82)= 1.551, ns	/
	Répétition de phrases	/	F(2,81)= 0.26, ns
RÉCIT	ENNI	F(2,82)= 0.268, ns	/
CONSCIENCE DE L'ÉCRIT	ALPHA	F(2,82)= 0.921, ns	/
	PWPA-F	F(2,82)= 14.588 ***	/

Note. n : nombre de participants ; F : statistiques obtenues aux tests paramétriques ; ns : non significatif ; LDB – Liste A : liste des mots travaillés durant l'intervention ; LDB – Liste B : liste contrôle ; Aptitudes MS : aptitudes morphosyntaxiques ; ENNI : The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI) ; ALPHA : ALPHA – Nom des lettres majuscules ; PWPA-F : PWPA-F concepts de l'écrit. *p<.05 ***p<.001

^a Pour ces valeurs, n=27 en raison de données manquantes pour un participant du groupe « lecture » au T0.

Annexe 12 : Evolution des scores au cours du temps

Figure 3. Evolution des scores à l'épreuve « gnoses auditives » entre T0 et T1, pour chaque groupe.

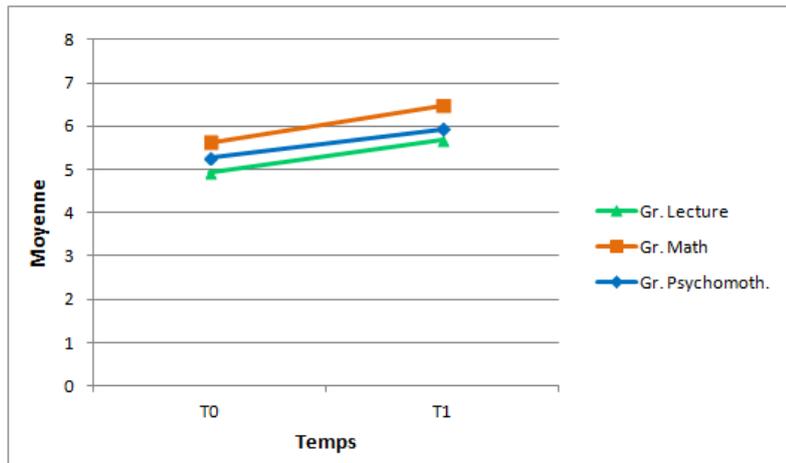


Figure 4. Evolution des scores à l'épreuve « répétition de logatomes » entre T0 et T1, pour chaque groupe (ANOVA).

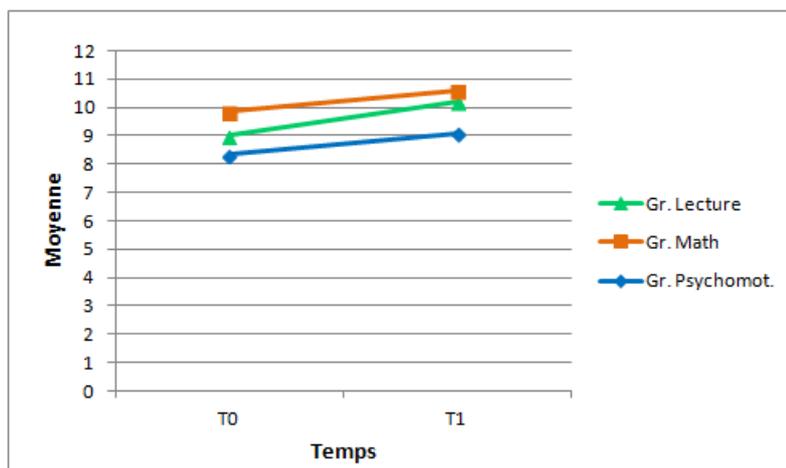


Figure 5. Evolution des scores à l'épreuve « répétition de logatomes » entre T0 et T1, pour chaque groupe (ANCOVA).

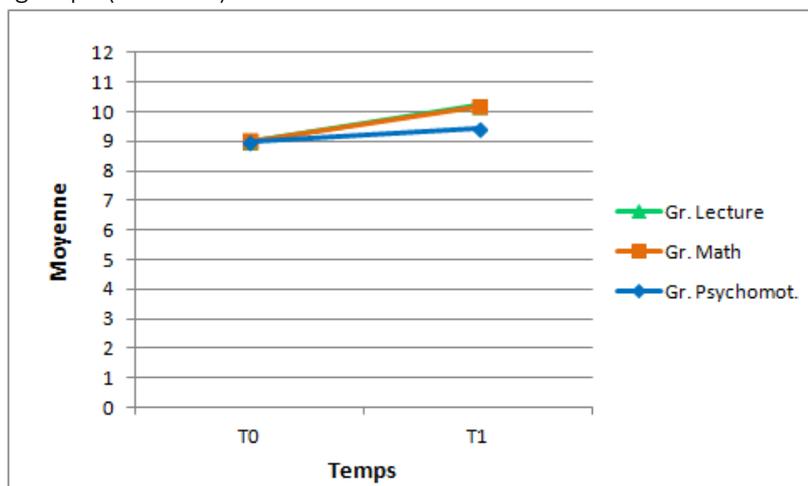


Figure 6. Evolution des scores à l'épreuve « désignation d'images » entre T0 et T1, pour chaque groupe.

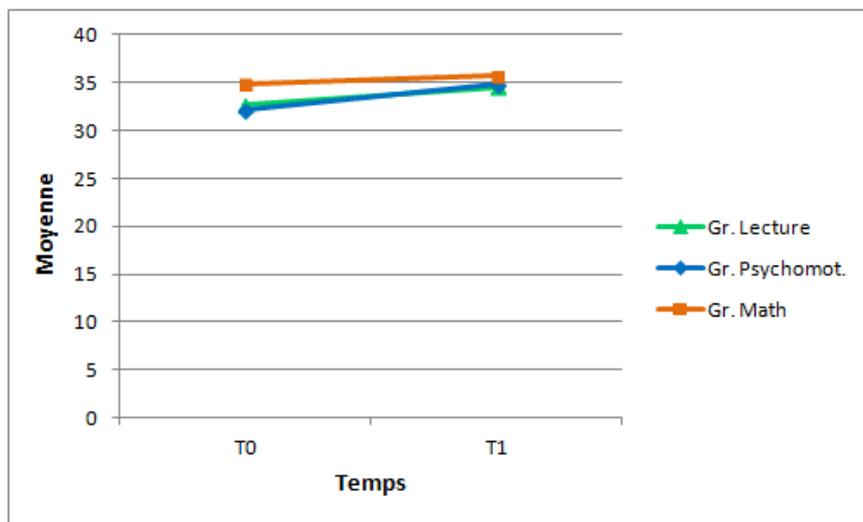


Figure 7. Evolution des scores à l'épreuve « dénomination d'images » entre T0 et T1, pour chaque groupe.

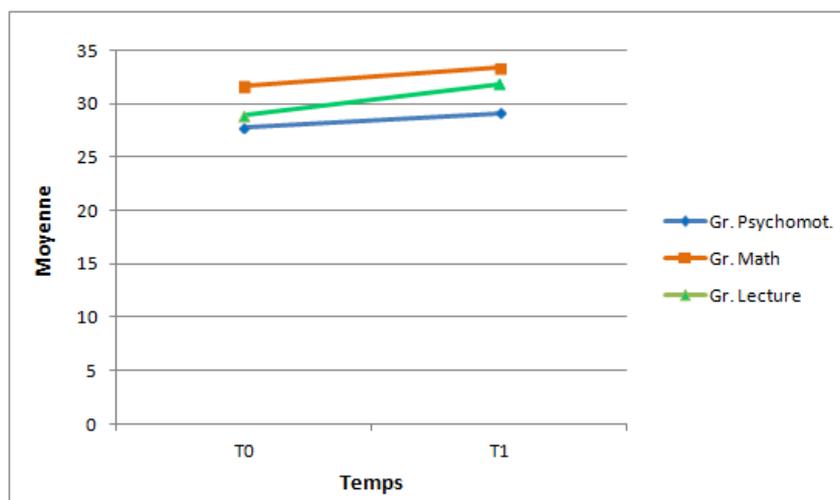


Figure 8. Evolution des scores à la liste A de la tâche de définition de mots entre T0 et T1, pour chaque groupe (ANOVA).

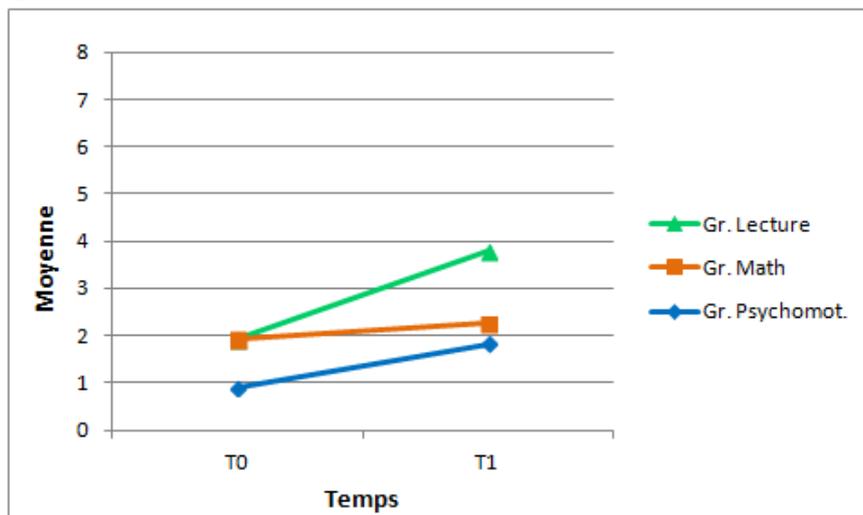


Figure 10. Evolution des scores à la liste B de la tâche de définition de mots entre T0 et T1, pour chaque groupe (ANCOVA).

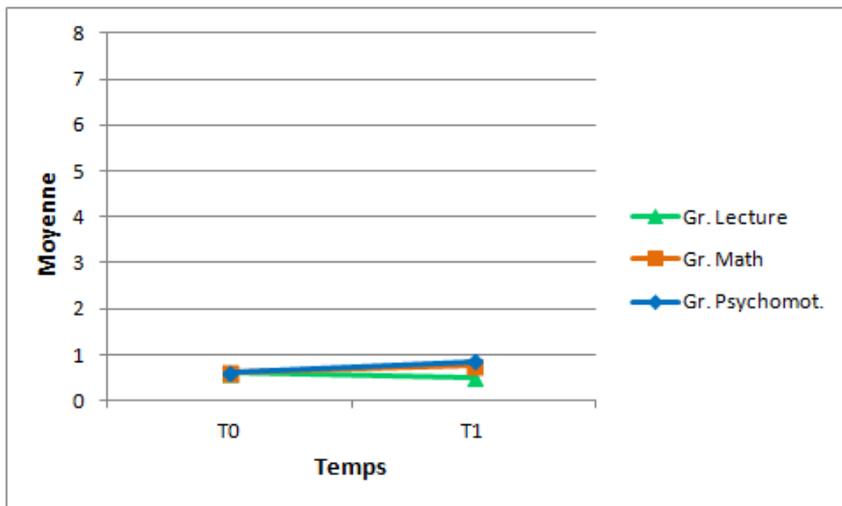


Figure 11. Evolution des scores à l'épreuve « aptitudes morphosyntaxiques » entre T0 et T1, pour chaque groupe.

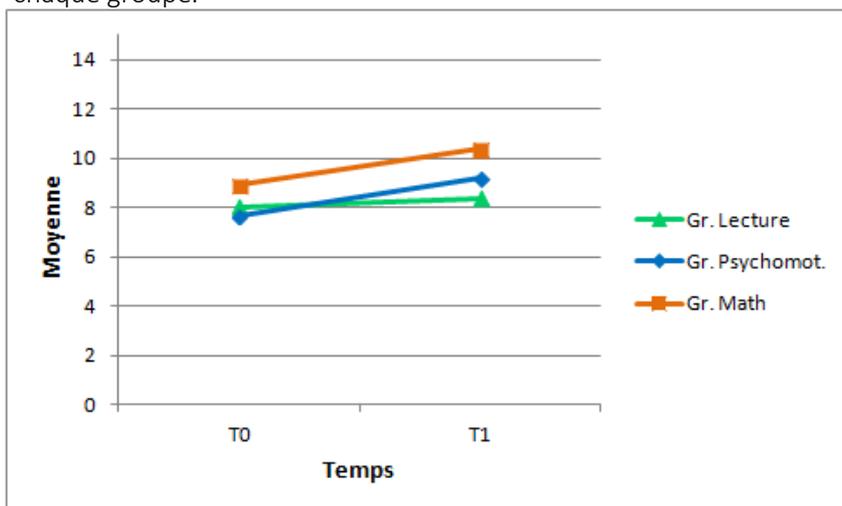


Figure 12. Evolution des scores à l'épreuve « répétition de phrases » entre T0 et T1, pour chaque groupe (ANCOVA).

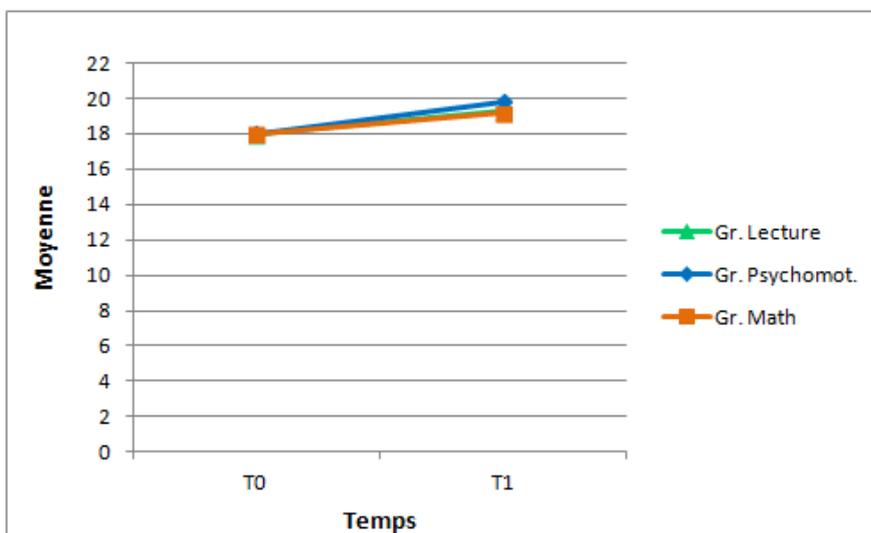


Figure 13. Evolution des scores à l'épreuve « ENNI » entre T0 et T1, pour chaque groupe.

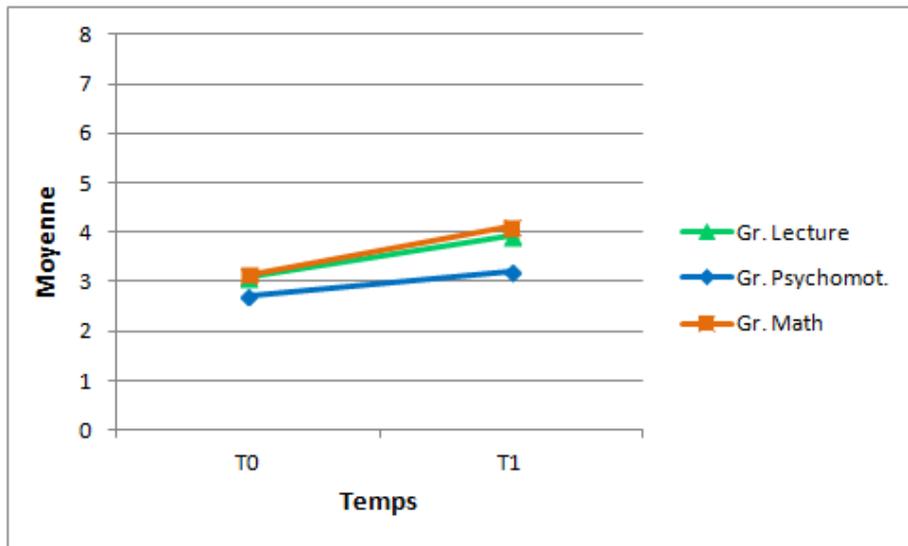


Figure 14. Evolution des scores à l'épreuve « ALPHA : Nom des lettres majuscules » entre T0 et T1, pour chaque groupe.

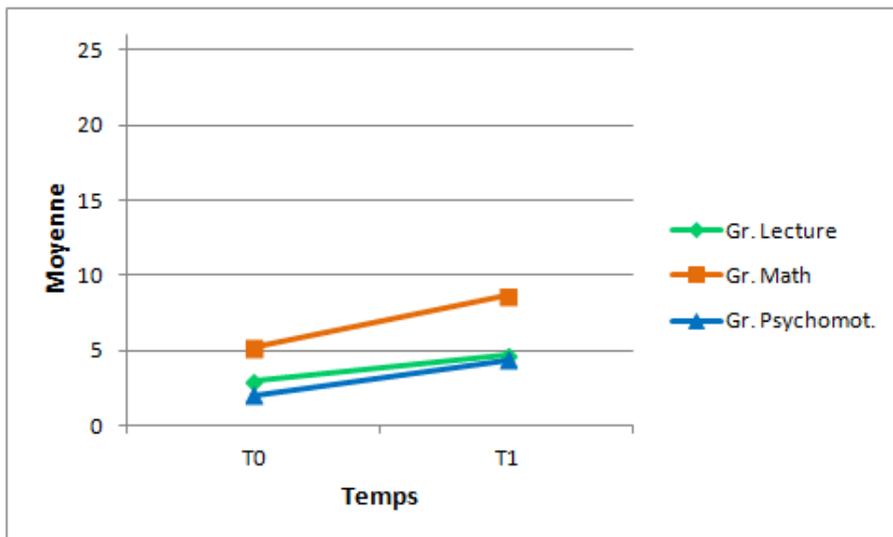


Figure 16. Scores de progression (T1-T0) à l'épreuve « jugement de rimes », pour chaque groupe.

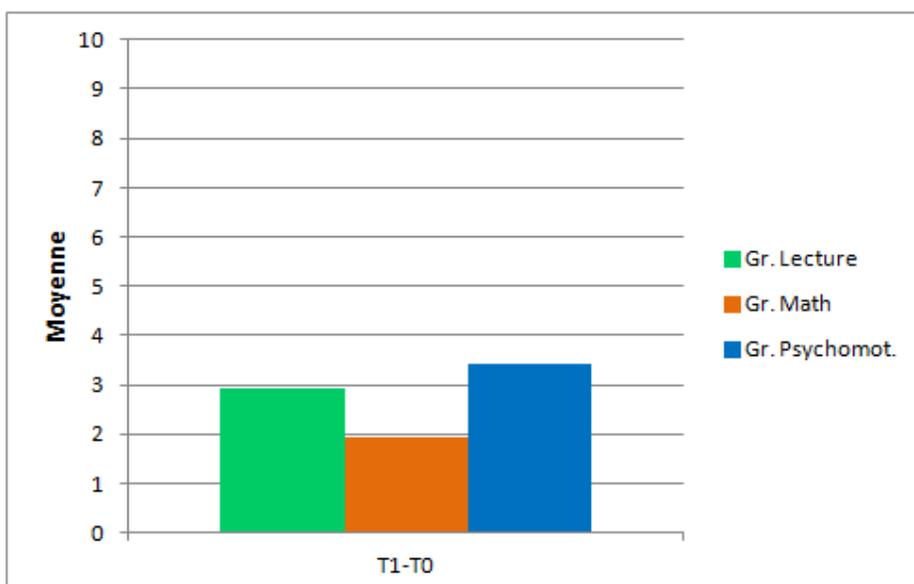


Figure 17. Scores de progression (T1-T0) à l'épreuve « catégorisation de consonnes initiales », pour chaque groupe.

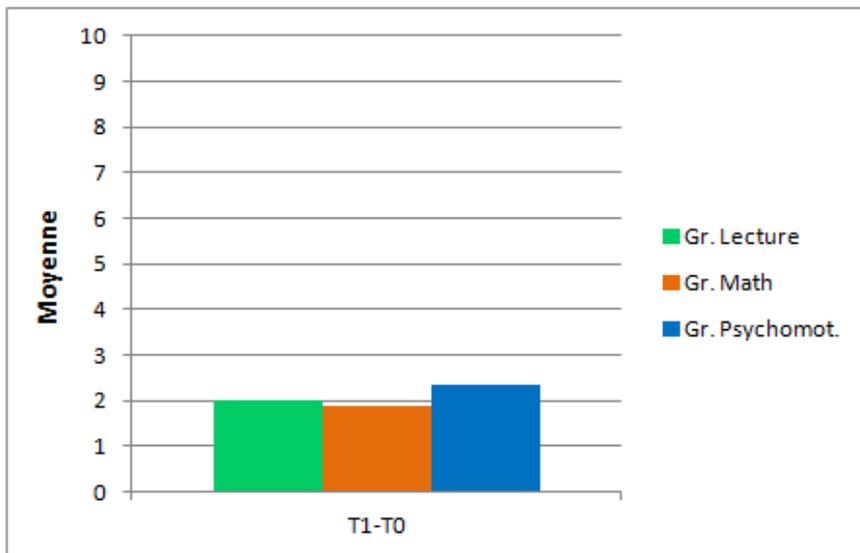


Figure 18. Scores de progression (T1-T0) à l'épreuve « segmentation syllabique », pour chaque groupe.

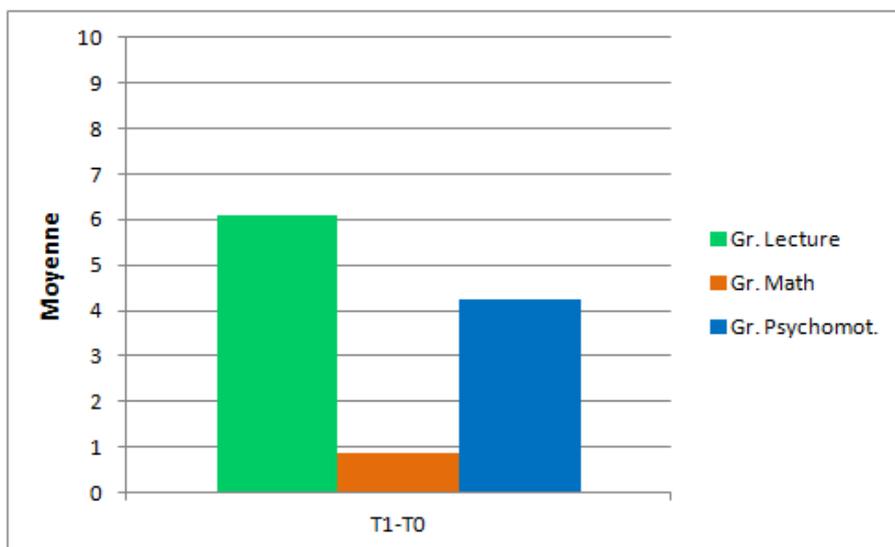


Figure 19. Scores de progression (T1-T0) à l'épreuve « élision syllabique », pour chaque groupe.

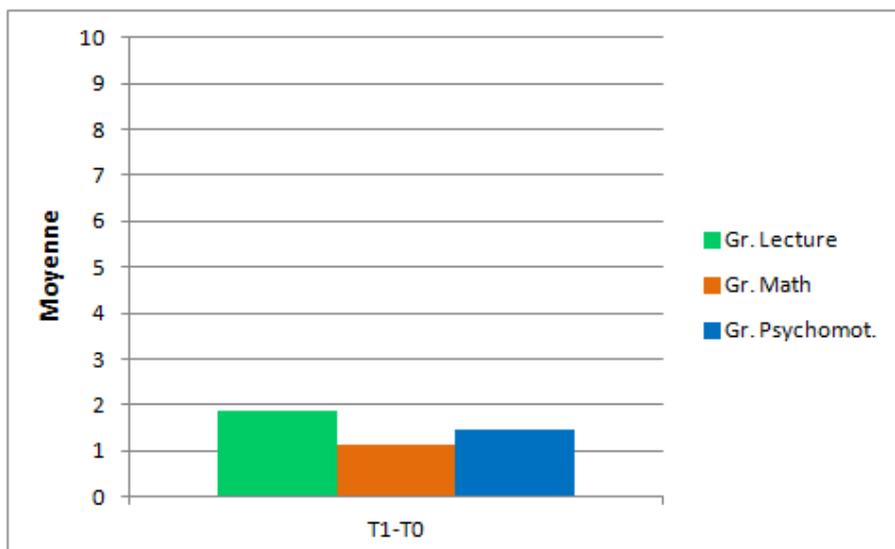


Figure 20. Evolution des scores à l'épreuve « fluences arithmétiques imagées » entre T0 et T1, pour chaque groupe.

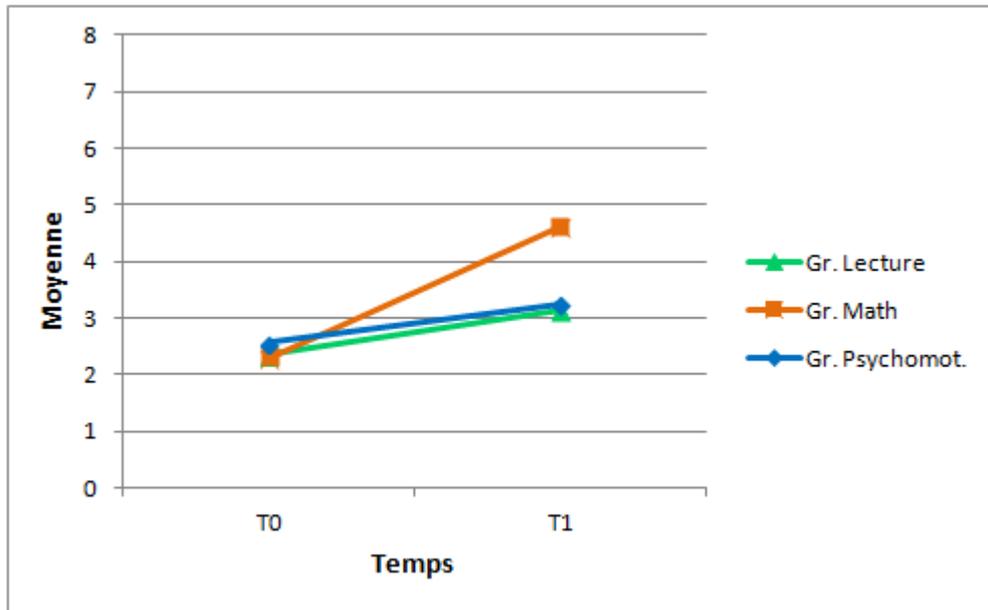
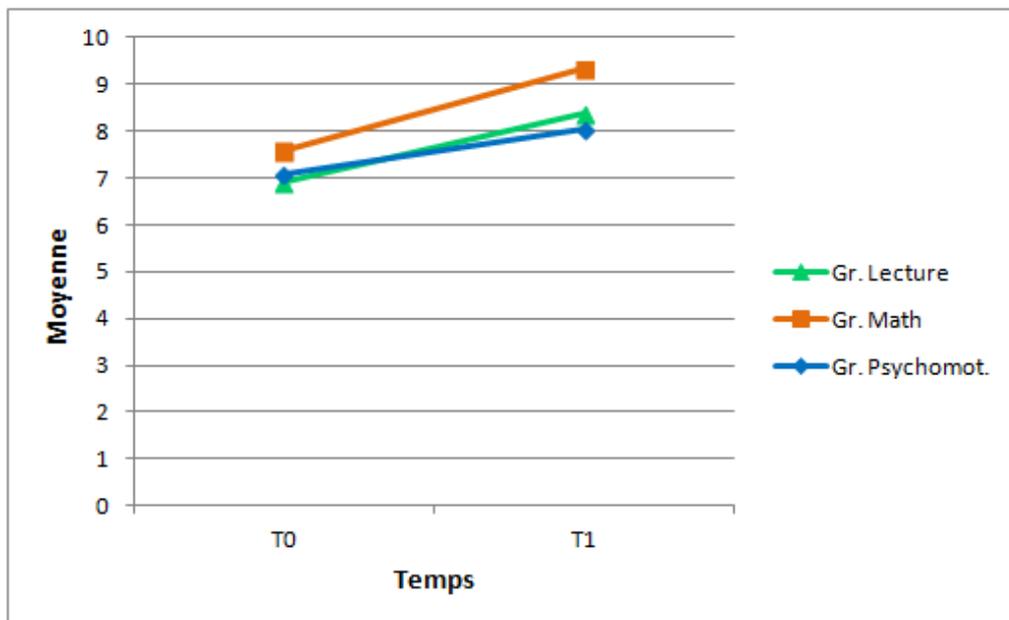


Figure 21. Evolution des scores à l'épreuve « Montre-moi doigts » entre T0 et T1, pour chaque groupe.



Annexe 13 : Effets de l'intervention en lecture partagée sans les scores maximaux au T0

Tableau 9. Effets principaux du temps, effets principaux du groupe et effets d'interaction entre le groupe et le temps, entre T0 et T1, pour les épreuves avec des scores maximaux au T0.

Epreuves	Effet principal temps	Effet principal groupe	Interaction GroupexTemps
Répétition de logatomes (n=69)	F (1,66) = 21.31 ***	F (2,66) = 3.46 *	F (2,66) = 0.546, ns
Désignation d'images (n=50)	F (1,47)= 13.986 ***	F (2,47)= 1.725, ns	F (2,47)= 0.653, ns
Dénomination d'images (n=75)	F (1,72)= 21.582 ***	F (2,72)= 1.353, ns	F (2,72)= 1.702, ns
Répétition de phrases ^a (n=73)	F(1,69)= 27.989 ***	F (2,69)= 0.334, ns	F (2,69) = 0.334, ns

Note. n : nombre de participants ; F : statistiques obtenues aux tests paramétriques ; ns : non significatif.

*p<.05 ***p<.001

^a En raison de différences persistantes entre les groupes au T0, une ANCOVA triple mixte a été réalisée plutôt qu'une ANOVA.

Annexe 14 : Lien entre la conscience phonologique et la connaissance des lettres

Tableau 8. Régressions linéaires simples des résultats aux épreuves de conscience phonologique sur la variable « ALPHA : connaissance des lettres », au T0 et au T1.

Epreuves de CP	T0		T1	
	Coeff. de détermination	Pertinence du modèle explicatif	Coeff. de détermination	Pertinence du modèle explicatif
Rimes ^a	$r^2 = 0,08$	$F(1,46) = 4.24 *$	$r^2 = 0,021$	$F(1,46) = 0.977, ns$
Cons. initiales ^b	$r^2 = 0,08$	$F(1,48) = 4.45 *$	$r^2 = 0,18$	$F(1,48) = 10.357 **$
Segm. syllabique ^c	$r^2 = 0,08$	$F(1,62) = 5.348 *$	$r^2 = 0,08$	$F(1,62) = 5.444 **$
Elision syllabique ^d	$r^2 = 0,24$	$F(1,73) = 22.946 ***$	$r^2 = 0,16$	$F(1,73) = 14.189 ***$

Note. F : statistiques obtenues aux tests paramétriques ; s : significatif ; ns : non significatif ; CP : conscience phonologique ; Rimes : jugement de rimes ; Cons. initiales : catégorisation de consonnes initiales ; Segm. syllabique : segmentation syllabique

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

^a Pour ces valeurs, $n = 48$ en raison de données manquantes.

^b Pour ces valeurs, $n = 50$ en raison de données manquantes.

^c Pour ces valeurs, $n = 64$ en raison de données manquantes.

^d Pour ces valeurs, $n = 75$ en raison de données manquantes.

Annexe 15 : Comparaison des scores moyens (T0) à une population normale

Tableau 11. Performances des groupes au T0 (exprimées en scores standardisés) par rapport à une population de référence (n=85).

Domaines	Epreuves	Groupe Math	Groupe Lecture	Groupe Psychomot.	Population de référence
		n = 27	n = 28	n = 30	Moy.(e-t)
PHONOLOGIE	Gnosies aud.	0,04 e-t	-0,18 e-t	-0,07 e-t	4;6ans ^e 5,47 (3,04)
	R° de logatomes	0,27 e-t	-0,07 e-t	-0,34 e-t	4 ans 9,17 (2,46)
VOCABULAIRE	Désignation	-0,04 e-t	-1,39 e-t	-1,73 e-t	4 ans 34,94 (1,6)
	Dénomination	0,09 e-t	-0,66 e-t	-0,94 e-t	4 ans 31,4 (3,83)
MORPHOSYNTAXE	Aptitudes MS	-0,17 e-t	-0,48 e-t	-0,62 e-t	4 ans 9,35 (2,71)
	R° de phrases	0,42 e-t	0,11 e-t	-0,6 e-t	4 ans 18,21 (5,14)
RÉCIT	ENNI	-1,33 e-t	-1,34 e-t	-1,49 e-t	4 ans 6,6 (2,6)
CONSCIENCE PHONOLOGIQUE	Rimes ^a	-1,54 e-t	-2,14 e-t	-2,18 e-t	4 ans 5,5 (2,4)
	Cons. initiales ^b	-7,88 e-t	-8,67 e-t	-8,25 e-t	4 ans 5,2 (0,6)
	Segm. syllabique ^c	0,13 e-t	-0,75 e-t	-0,64 e-t	4 ans 3(4)
	Elision syllabique ^d	-0,13 e-t	-0,43 e-t	-0,43 e-t	4 ans 1,3 (3)

Note. n : nombre de participants ; Moy. : moyenne ; e-t : écart-type ; Gnosies aud. : gnosies auditives, score brut (/10) ; R° de logatomes : répétition de logatomes, score brut (/12) ; Désignation : désignation d'images, score brut (/36) ; Dénomination : dénomination d'images, score brut (/36) ; Aptitudes MS : aptitudes morphosyntaxiques, score brut (/15) ; R° de phrases : répétition de phrases, score brut (/24) ; ENNI : The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI), score brut (/14) ; Rimes : jugement de rimes, score brut (/10) ; Cons. init. : catégorisation de consonnes initiales, score brut (/10) ; Segm. syll. : segmentation syllabique, score brut (/10) ; Elision syll. : élision syllabique, score brut (/10) ; rouge : déficitaire (≤ -2 e-t) ; orange : faible (-2 e-t < valeur ≤ -1 e-t) ; vert clair : moyen faible (-1 e-t < valeur < 0 e-t) ; vert foncé : moyen fort (0 e-t < valeur < 1 e-t).

^a Pour ces valeurs, n=48 en raison de données manquantes.

^b Pour ces valeurs, n=50 en raison de données manquantes.

^c Pour ces valeurs, n=64 en raison de données manquantes.

^d Pour ces valeurs, n=75 en raison de données manquantes.

^e Normes de 4;6 utilisées car pas de normes de 4 ans pour cette épreuve.

Résumé

L'importance de la lecture et de l'écriture est largement reconnue dans nos sociétés. Maîtriser la langue écrite permet d'accéder à l'information, à la culture et joue un rôle capital dans la réussite scolaire et professionnelle. Les enquêtes PIRLS et PISA indiquent que les jeunes en Fédération Wallonie-Bruxelles rencontrent d'importantes difficultés de lecture (Lafontaine et al., 2017 ; Lafontaine, Crépin & Quittre, 2017), il paraît donc essentiel de soutenir l'apprentissage du langage écrit dès le plus jeune âge. Intervenir sur des compétences précoces en lien avec la réussite ultérieure en lecture et écriture semble correspondre à une pratique préventive efficace.

Pour ce faire, une intervention en lecture partagée enrichie de diverses techniques et stratégies, inspirée de l'étude de Lefebvre et al. (2011), a été proposée en milieu scolaire à des enfants de deuxième maternelle durant dix semaines. Cette intervention avait pour but de stimuler les compétences langagières ainsi que les habiletés d'éveil à l'écrit à travers des lectures quotidiennes de livres. L'intervention en lecture partagée s'inscrit dans un projet global comptant trois interventions spécifiques menées simultanément (lecture, numération et psychomotricité). Quarante-cinq enfants provenant de deux écoles liégeoises ont participé au projet et ont été répartis aléatoirement dans les trois conditions. Tous les enfants ont été évalués sur les trois domaines avant et directement après les interventions.

L'objectif de cette étude était d'évaluer l'efficacité et la spécificité de l'intervention en lecture partagée sur les prérequis au langage écrit. Afin de répondre à ces questions, les résultats aux épreuves langagières ainsi qu'à deux tâches numériques ont été analysés. La présence de deux interventions cognitives (en lecture et numérique) et de deux groupes contrôles (numérique et psychomotricité) est novatrice. Cela permet d'approfondir la question de la spécificité en contrôlant une éventuelle amélioration de processus cognitifs généraux ou un effet de développement général des enfants.

Les résultats révèlent une efficacité spécifique de l'intervention en lecture dans les domaines de la conscience de l'écrit et du vocabulaire (deux épreuves sur quinze). Par ailleurs, le groupe « lecture » n'a pas progressé de manière significative sur les mesures numériques, traduisant des progrès spécifiques au domaine langagier. Les résultats sont discutés en regard de la littérature existante. Des pistes pour de futures études sont également proposées.