







Université du Québec  
à Rimouski

**DESCRIPTION DE LA PARTICIPATION D'ENFANTS DE  
MATERNELLE 4 ANS ET 5 ANS EN CONTEXTE DE  
LECTURE PARENT-ENFANT AVANT ET APRÈS LA MISE  
EN PLACE D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE  
FAMILIALE**

Thèse présentée

dans le cadre du programme de doctorat en éducation

en vue de l'obtention du grade de Ph. D.

PAR

© HÉLÈNE BEAUDRY

Novembre 2025



**Composition du jury :**

**Jessy Marin, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Monica Boudreau, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Isabelle Beaudoin, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Christian Dumais, examinateur externe, Université du Québec à Trois-Rivières**

**Julie Myre-Bisaillon, examinatrice externe, Université de Sherbrooke**

Dépôt initial le 7 avril 2025

Dépôt final le 14 novembre 2025



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



## AVANT-PROPOS

Depuis que j'ai entamé mes études en éducation préscolaire et en enseignement primaire, j'entretiens un vif intérêt pour l'exploitation de la littérature jeunesse et la lecture interactive. Dès le début de mon parcours aux cycles supérieurs, j'ai eu l'occasion de nourrir cette passion en réalisant un mémoire de maîtrise portant sur la lecture interactive des livres documentaires à la maternelle 5 ans. Les lectures issues de la littérature scientifique, de la littérature grise et de la littérature professionnelle que j'ai effectuées dans le cadre de mes travaux en tant qu'étudiante à la maîtrise et professionnelle de recherche m'ont amenée à constater que, si beaucoup d'études se sont intéressées aux interactions entre l'adulte et l'enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse, plusieurs d'entre elles mettent l'accent sur la qualité des interventions de l'adulte. La participation de l'enfant et les interventions de ce dernier sont en revanche nettement moins souvent abordées.

Ainsi, lorsque l'équipe de recherche pilotée par Boudreau et al. (2024) m'a informée de la possibilité d'inscrire mon projet doctoral dans une plus vaste étude impliquant la mise en place d'un programme de littératie familiale pour des dyades parent-enfant de maternelle 4 ans et 5 ans, j'ai saisi l'occasion d'approfondir un sujet qui gagne à être mieux documenté.

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à mon comité de recherche composé des professeures-chercheuses Monica Boudreau et Isabelle Beaudoin. En tant que directrice de recherche, Monica a su me partager sa grande expertise au regard de l'éducation préscolaire, laquelle m'a permis d'élaborer une problématique de recherche en accord avec la visée développementale qui caractérise la maternelle 4 ans et 5 ans. Je tiens à souligner l'efficacité et la minutie de ses nombreuses relectures de même que le soutien émotionnel qu'elle m'a offert pour surmonter les embûches rencontrées lors de mon parcours au doctorat. Je me dois également de souligner qu'elle a su piloter avec brio un projet de très grande envergure mobilisant un grand nombre de participants dans lequel j'ai eu la chance d'inscrire le présent projet doctoral. De son côté, Isabelle m'a été d'une aide inestimable, que ce soit au niveau de ses vastes connaissances au regard de la didactique du français, lesquelles m'ont

beaucoup aidée à élaborer la grille de codification de la participation de l'enfant que j'ai utilisée dans le cadre de ce projet, ou encore au niveau de sa maîtrise exceptionnelle de la méthodologie quantitative sans laquelle j'aurais eu beaucoup de mal à analyser les données collectées. Je me dois de souligner sa patience inébranlable pour m'accompagner dans la compréhension de chacun des tests statistiques menés. Monica et Isabelle ont toutes deux investi beaucoup de temps pour m'accompagner dans chacune des étapes de la réalisation de ce projet, et je leur en suis très reconnaissante.

Je remercie également les membres du jury, soit la présidente du jury Jessy Marin et les examinateurs Christian Dumais et Julie Myre-Bisaillon d'avoir accepté d'évaluer cette thèse.

J'adresse aussi mes remerciements les plus chaleureux à la professeure-chercheuse Josianne Parent qui a accepté de me parrainer dans mon cheminement au doctorat. Sans son soutien émotionnel, ses encouragements et ses conseils, ce projet doctoral ne serait pas le même aujourd'hui. Nos séances de travail communes suivies de nos discussions passionnées sur le monde de la recherche en sciences de l'éducation demeurent les meilleurs souvenirs que je garde de mes études doctorales. L'aide que Josianne m'a offerte pour me retrouver parmi les formalités administratives qu'engendre un parcours au doctorat doit aussi être soulignée.

Je remercie également le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) ainsi que le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) qui ont subventionné ce projet de recherche. L'aide financière reçue m'a permis de me consacrer pleinement à mon doctorat.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis qui m'ont soutenue dans ce grand projet. Je tiens à adresser un merci tout spécial à Johnny Beaudry qui m'a accompagnée de mon entrée au secondaire jusqu'au début de mon doctorat, mais qui est malheureusement parti trop tôt pour assister au dépôt final de cette thèse. Ce dernier m'a tout de même offert son soutien inestimable pour la rédaction des trois premiers chapitres et pour la collecte de données. Cher Johnny, cette thèse t'est dédiée.

## RÉSUMÉ

Le rôle fondamental de la littératie familiale pour soutenir chez l'enfant le développement d'habiletés associées à l'émergence de l'écrit est connu. Parmi les pratiques de littératie familiale reconnues pour leurs bénéfices se retrouve la lecture parent-enfant de livres de littérature jeunesse. On remarque chez les parents d'enfants d'âge préscolaire un besoin d'être mieux outillés à lire avec leur enfant, besoin auquel la mise en place de programmes de littératie familiale peut répondre. Toutefois, pour que l'enfant puisse tirer pleinement profit des bénéfices de la lecture parent-enfant, il importe que ce dernier y joue un rôle actif. Or, les recherches ayant documenté la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant révèlent que cette participation est actuellement limitée.

L'objectif du présent projet au devis corrélationnel descriptif est de : 1) décrire la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale; et 2) décrire comment la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale.

Les 66 dyades parent-enfant participantes ( $n = 66$ ), parmi lesquelles 33 assignées au groupe expérimental et 33 assignées au groupe témoin, ont été recrutées dans la cadre d'une plus vaste étude pilotée par Boudreau et al. (2024). Chaque dyade a été filmée en contexte de lecture parent-enfant avant (prétest) et après (post-test) la mise en place du programme de littératie familiale dont seules les dyades parent-enfant du groupe expérimental ont bénéficié. Les lectures parent-enfant ont été transcrites en verbatim de sorte que les interventions des enfants lors de chacune des lectures ont été codées par le biais d'une grille de codification de la participation de l'enfant élaborée pour ce projet. La codification des interventions de l'enfant a permis de faire émerger des statistiques descriptives (scores de fréquences, moyennes et écarts-types) de manière à décrire la participation des enfants avant la mise en place du programme de littératie familiale tandis que des analyses de corrélation ont été effectuées pour décrire comment cette participation varie en fonction que les dyades bénéficient ou non d'un programme de littératie familiale.

Les résultats révèlent qu'avant la mise en place du programme de littératie familiale, certaines interventions des enfants telles que les interventions pendant la lecture, les interventions émises en réponse à une intervention du parent et les interventions en lien avec l'histoire sont significativement plus fréquentes. Cependant, d'autres interventions sont significativement moins fréquentes, notamment les commentaires et les questions spontanées, de même que les interventions en lien avec l'écrit. Les données collectées au post-test permettent quant à elles de déceler une relation linéaire positive statistiquement significative entre la participation au programme de littératie familiale et les scores de différence entre le post-test et le prétest pour certaines interventions. C'est notamment le cas pour les interventions avant la lecture, les interventions verbales et les interventions en lien

avec l'écrit. Les relations linéaires observées demeurent cependant majoritairement de faible intensité.

Cette recherche se démarque par le fait que les études ayant documenté la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant comportent certaines limites en ce sens que seuls des aspects précis de la participation de l'enfant ont été documentés. Aucune recherche, à notre connaissance, n'a brossé un portrait descriptif incluant toutes les facettes de la participation de l'enfant (ex. : moment de la lecture, nature des interventions, forme des interventions et type d'intervention). L'originalité de cette recherche repose aussi sur le fait que les études ayant documenté comment la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction que la dyade parent-enfant bénéficie ou non d'un programme de littératie familiale demeurent rares et comportent également des limites telles que l'absence d'un groupe témoin ou la documentation limitée des facettes de la participation de l'enfant.

Mots clés : participation de l'enfant, lecture parent-enfant, littératie familiale, programmes de littératie familiale, interactions parent-enfant, maternelle 4 ans et 5 ans, éducation préscolaire

## ABSTRACT

The fundamental role of family literacy in supporting children's development of skills associated with the emergence of literacy is well known. Parent-child reading of children's literature is among the family literacy practices recognized for their benefits. Parents of preschool-age children need to be better equipped to read with their children, a need that can be met by setting up family literacy programs. However, if children are to reap the full benefits of parent-child reading, they need to play an active role. Research documenting children's participation in parent-child reading shows that this participation is currently limited.

The purpose of this descriptive correlational design project is to: 1) describe the participation of 4- and 5-year-old kindergarten children in a parent-child reading context before the implementation of a family literacy program; and 2) describe how the participation of 4- and 5-year-old kindergarten children varies according to whether or not their dyad is involved in a family literacy program.

The 66 participating parent-child dyads ( $n = 66$ ), of which 33 were assigned to the experimental group and 33 to the control group, were recruited as part of a larger study piloted by Boudreau et al. (2024). Each dyad was filmed in a parent-child reading context before (pretest) and after (post-test) the implementation of a family literacy program from which only the parent-child dyads in the experimental group benefited. The parent-child readings were transcribed verbatim, so that the children's interventions during each reading were coded using a child participation coding grid developed for this project. Descriptive statistics (frequency scores, means and standard deviations) emerged from the coding of children's interventions to describe children's participation prior to the implementation of the family literacy program, while correlation analyses were carried out to describe how this participation varied according to whether or not the dyads benefited from a family literacy program.

The results show that, before the introduction of a family literacy program, certain interventions by children, such as interventions during reading, interventions in response to a parent's intervention and story-related interventions, are significantly more frequent. However, other interventions were significantly less frequent, notably spontaneous comments and questions, as well as interventions related to the emergent literacy. Data collected at post-test revealed a statistically significant positive linear relationship between participation in the family literacy program and the difference scores between post-test and pretest for certain interventions. This is particularly the case for interventions before reading, verbal interventions and writing-related interventions. However, most of the linear relationships observed remained weak.

What sets this research apart is that studies that have documented the preschooler's participation in parent-child reading contexts have certain limitations, in that only specific aspects of the child's participation have been documented. No research, to our knowledge, has provided a descriptive portrait that includes all facets of the child's participation (e.g., timing of reading, nature of interventions, form of interventions and types of interventions). The originality of this research also lies in the fact that research documenting how preschool children's participation in parent-child reading varies according to whether or not the parent-child dyad benefits from a family literacy program remains rare and also has limitations such as the absence of a control group or limited documentation of the facets of the child's participation.

Keywords: child participation, parent-child reading, family literacy, family literacy programs, parent-child interactions, kindergarten, preschool

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	vii
RÉSUMÉ .....	ix
ABSTRACT.....	xi
TABLE DES MATIÈRES .....	xiii
LISTE DES TABLEAUX .....	xvii
LISTE DES FIGURES .....	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
CHAPITRE 1 Problématique.....	5
1.1 LE RÔLE DE LA LITTÉRATIE FAMILIALE POUR SOUTENIR L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT .....	5
1.1.1 La nécessité d'agir tôt auprès de l'enfant et de sa famille pour soutenir les pratiques de littératie familiale.....	7
1.2 LA LECTURE PARENT-ENFANT : UNE PRATIQUE DE LITTÉRATIE FAMILIALE RECONNUE .....	8
1.2.1 Le besoin des parents d'être outillés à faire la lecture avec leur enfant .....	9
1.2.2 La mise en place de programmes de littératie familiale pour outiller les parents à lire avec leur enfant .....	12
1.3 L'IMPORTANCE DE LA PARTICIPATION DE L'ENFANT EN CONTEXTE DE LECTURE PARENT-ENFANT .....	15
1.3.1 Des études empiriques portant sur la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant .....	17
1.3.2 Les facteurs qui influencent la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant .....	35
1.3.3 La participation limitée des enfants en contexte de lecture parent- enfant .....	40
1.4 LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	42
1.5 LES QUESTIONS DE RECHERCHE .....	44
1.6 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	44

1.7	LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE .....	45
CHAPITRE 2 Cadre conceptuel .....		47
2.1	LA LECTURE PARENT-ENFANT .....	47
2.2	LA PARTICIPATION DE L'ENFANT EN CONTEXTE DE LECTURE PARENT-ENFANT.....	50
2.2.1	Les différentes taxonomies de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant .....	53
2.3	LA LITTÉRATIE FAMILIALE.....	65
2.3.1	Les programmes de littératie familiale .....	66
CHAPITRE 3 Méthodologie.....		71
3.1	LA MISE EN CONTEXTE .....	71
3.2	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE RETENUE.....	72
3.3	LES PARTICIPANTS.....	74
3.3.1	Le recrutement des dyades parent-enfant .....	74
3.3.2	Les caractéristiques des dyades parent-enfant .....	75
3.4	LA MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES .....	79
3.4.1	Le déroulement de la collecte de données .....	80
3.4.2	L'outil de collecte de données : la grille de codification de la participation de l'enfant .....	84
3.5	L'ANALYSE DES DONNÉES .....	86
3.5.1	L'analyse des données en vue de répondre à l'objectif 1 .....	86
3.5.2	L'analyse des données en vue de répondre à l'objectif 2 .....	87
3.5.3	Le respect des critères de validité .....	88
3.6	LES RÉSULTATS ATTENDUS.....	89
3.7	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	90
CHAPITRE 4 Résultats.....		93
4.1	LA PARTICIPATION D'ENFANTS DE MATERNELLE 4 ANS ET 5 ANS EN CONTEXTE DE LECTURE PARENT-ENFANT AVANT LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE.....	93

4.1.1	La participation des enfants selon le moment de la lecture .....	96
4.1.2	La participation des enfants selon la nature des interventions .....	98
4.1.3	La participation des enfants selon la forme des interventions.....	100
4.1.4	La participation des enfants selon le type d'interventions .....	102
4.1.5	Synthèse des résultats se rapportant à l'objectif 1 .....	107
4.2	LA PARTICIPATION D'ENFANTS DE MATERNELLE 4 ANS ET 5 ANS EN CONTEXTE DE LECTURE PARENT-ENFANT APRÈS LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE .....	109
4.2.1	La participation des enfants selon le moment de la lecture.....	113
4.2.2	La participation des enfants selon la nature des interventions .....	115
4.2.3	La participation des enfants selon la forme des interventions.....	118
4.2.4	La participation des enfants selon le type d'interventions .....	120
4.2.5	Synthèse des résultats se rapportant à l'objectif 2.....	126
CHAPITRE 5 Discussion .....		129
5.1	LA PARTICIPATION DES ENFANTS AVANT LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE .....	129
5.1.1	Les interventions les plus fréquentes.....	130
5.1.2	Les interventions les moins fréquentes.....	136
5.2	LA PARTICIPATION DES ENFANTS APRÈS LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE .....	142
5.2.1	Les interventions pour lesquelles une relation linéaire positive statistiquement significative avec l'implication au programme de littératie familiale a été observée.....	142
5.2.2	Les interventions pour lesquelles aucune relation linéaire statistiquement significative avec l'implication dans le programme de littératie familiale n'a été observée.....	151
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		159
	Les forces du projet de recherche .....	160
	Les limites du projet de recherche .....	162
ANNEXE I – Grille de codification de la participation de l'enfant .....		169
ANNEXE II – Exemple de verbatim codé.....		187
ANNEXE III – Certificat éthique .....		191
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		193



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Différentes appellations de la lecture effectuée par un adulte à un ou plusieurs enfants .....	49
Tableau 2 Modèle <i>dual landscape</i> des interventions du parent et de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant (Bruner, 1986, 1990).....	54
Tableau 3 Présentation des comportements observables chez le parent ou chez l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon l'outil ACIRI (DeBruin-Parecki, 2007).....	55
Tableau 4 Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Son et Tineo (2016) .....	56
Tableau 5 Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Vandermaas-Peeler et al. (2012).....	57
Tableau 6 Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Kim et al. (2011).....	58
Tableau 7 Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Najarian et al. (2010) .....	59
Tableau 8 Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Pigem et Blicharski (2002) .....	60
Tableau 9 Styles de participation de l'enfant selon Pigem et Blicharski (2002).....	61
Tableau 10 Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Justice et al. (2002) .....	62
Tableau 11 Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Neuman (1996) .....	62
Tableau 12 Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Taverne et Sheridan (1995).....	63
Tableau 13 Répartition des dyades du GE et du GT en fonction de l'âge de l'enfant .....	76
Tableau 14 Répartition des dyades du GE et du GT en fonction du sexe du parent et de l'enfant .....	77
Tableau 15 Répartition des dyades du GE et du GT en fonction du revenu familial annuel .....	77
Tableau 16 Répartition des dyades du GE et du GT en fonction du plus haut niveau d'étude du parent participant.....	78

Tableau 17 Déroulement de la collecte de données.....	80
Tableau 18 Livres lus par les dyades parent-enfant au prétest et au post-test .....	82
Tableau 19 Statistiques descriptives associées au nombre total d'interventions réalisées par les enfants au prétest ( $n = 66$ ).....	95
Tableau 20 Statistiques descriptives associées aux interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction du moment de la lecture ( $n = 66$ ) .....	96
Tableau 21 Statistiques descriptives associées aux interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction de la nature des interventions ( $n = 66$ ) .....	98
Tableau 22 Statistiques descriptives associées aux interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction de la forme des interventions ( $n = 66$ ) .....	100
Tableau 23 Statistiques descriptives associées aux interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction du type d'interventions ( $n = 66$ ).....	102
Tableau 24 Statistiques descriptives associées aux interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction des regroupements de types d'interventions ( $n = 66$ ) .....	105
Tableau 25 Synthèse des résultats se rapportant à l'objectif 1 .....	107
Tableau 26 Moyennes et écarts-types relatifs au nombre d'interventions réalisées par les enfants du GE et du GT pour l'ensemble des interventions effectuées de même que celles liées et non liées à la tâche et résultats des tests t pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test .....	110
Tableau 27 Moyennes et écarts-types relatifs au nombre d'interventions réalisées par les enfants du GE et du GT selon le moment de la lecture et résultats des tests t pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test.....	113
Tableau 28 Moyennes et écarts-types relatifs au nombre d'interventions réalisées par les enfants du GE et du GT selon la nature des interventions et résultats des tests t pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test.....	116
Tableau 29 Moyennes et écarts-types relatifs au nombre d'interventions réalisées par les enfants du GE et du GT selon la forme des interventions et résultats des tests t pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test.....	118
Tableau 30 Moyennes et écarts-types des scores obtenus par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) selon les regroupements de types d'interventions et résultats des tests t pairés entre les moyennes des scores obtenus au prétest et au post-test.....	121

Tableau 31 Progression des différentes sous-catégories d'interventions entre le prétest et le post-test chez le GE ( $n = 30$ ) et le GT ( $n = 33$ ) .....	127
---	-----



## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Pourcentage moyen d'interventions liées et non liées à la tâche réalisées par les enfants au prétest ( $n = 65$ ) .....	95
Figure 2. Pourcentage moyen d'interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction du moment de la lecture ( $n = 65$ ).....	97
Figure 3. Pourcentage moyen d'interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction de la nature des interventions ( $n = 65$ ).....	99
Figure 4. Pourcentage moyen d'interventions réalisées par les enfants en contexte de lecture parent-enfant au prétest en fonction de la forme des interventions ( $n = 65$ ).....	101
Figure 5. Pourcentage moyen d'interventions des enfants au prétest en fonction des regroupements de types d'interventions ( $n = 65$ ).....	105
Figure 6. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test pour l'ensemble des interventions effectuées ainsi que les interventions liées et non liées à la tâche.....	111
Figure 7. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test en fonction du moment de la lecture.....	114
Figure 8. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et les enfants du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test en fonction de la nature des interventions .....	116
Figure 9. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test en fonction de la forme des interventions.....	119
Figure 10. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test pour les regroupements de types d'interventions en lien avec l'émergence de l'écrit.....	122
Figure 11. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test pour les regroupements de types d'interventions d'ordre socioaffectif.....	123

Figure 12. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test pour les confirmations, les absences de réponse et les autres types d'interventions..... 123

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

<b>ACIRI</b>	Adult-Child Interactive Reading Inventory
<b>AEC</b>	Attestation d'études collégiales
<b>ANCOVA</b>	Analyse de covariance
<b>ANOVA</b>	Analyse de variance
<b>CRSH</b>	Conseil de recherches en sciences humaines
<b>CSE</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>CTREQ</b>	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
<b>DEC</b>	Diplôme d'études collégiales
<b>DEP</b>	Diplôme d'études professionnelles
<b>DES</b>	Diplôme d'études secondaires
<b>EQDEM</b>	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
<b>FRQSC</b>	Fonds de recherche du Québec – Société et Culture
<b>GE</b>	Groupe expérimental
<b>GT</b>	Groupe témoin
<b>ISQ</b>	Institut de la statistique du Québec
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation
<b>PRNL</b>	Project READ Literacy Network
<b>RAPT</b>	Read Aloud Profile Together



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le rôle primordial de la littératie familiale pour soutenir le développement d'habiletés liées à l'émergence de l'écrit chez l'enfant d'âge préscolaire est bien connu (Beauregard et al., 2011; Rohde, 2015). Parmi l'ensemble des pratiques de littératie familiale susceptibles de soutenir le développement de l'émergence de l'écrit chez l'enfant, l'une est particulièrement reconnue pour ses bénéfices : la lecture parent-enfant de livres de littérature jeunesse (Han et Neuharth-Pritchett, 2013; Provencher, 2013). Or, on relève chez les parents d'enfants d'âge préscolaire un besoin d'être mieux outillés à faire la lecture avec leur enfant (Anderson et al., 2019; Najarian et al., 2010; Son et Tineo, 2016). La mise en place de programmes de littératie familiale est un moyen susceptible de répondre à ce besoin (Beauregard et al., 2011; Law et al., 2018). Par contre, pour que l'enfant puisse tirer pleinement profit des bénéfices associés aux lectures parent-enfant, il est nécessaire que ce dernier y joue un rôle actif (Bojczyk et al., 2016; McMahon-Morin, 2023). Les quelques recherches ayant documenté la participation de l'enfant d'âge préscolaire lors de lecture parent-enfant mettent toutefois en lumière la participation limitée des enfants dans un tel contexte (Hutton et al., 2017; Najarian et al., 2010; Pigem et Blicharski, 2002; Schapira et al., 2021; Vandermaas-Peeler et al., 2012).

Bien que des recherches se soient intéressées à la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant, elles dernières présentent certaines limites. Ces limites se rapportent au fait que la majorité de ces études ont uniquement documenté des aspects très spécifiques de la participation de l'enfant (Justice et al., 2002; Kim et al., 2011; Moschovaki et Meadows, 2005; Provencher, 2013; Schapira et al., 2021; Son et Tineo, 2016; Taverne et Sheridan, 1995; Vandermaas-Peeler et al., 2012) plutôt que de brosser un portrait complet de toutes les facettes de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant (ex. : moment de l'intervention, forme des interventions, nature des interventions, type d'intervention). Par ailleurs, les études ayant documenté comment la participation de l'enfant d'âge préscolaire varie en fonction que leur dyade ait été impliquée ou non dans un

programme de littératie familiale demeurent rares, et présentent elles-mêmes des limites telles que l'absence d'un groupe témoin (Taverne et Sheridan, 1995) ou une documentation de la participation de l'enfant se limitant à des types précis d'interventions (Thomas et al., 2021).

À la lumière de ces constats, il apparaît nécessaire de mieux documenter la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant et après la mise en place d'un programme de littératie familiale. Plus spécifiquement, le présent projet a pour objectifs de : 1) décrire la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale; et 2) décrire comment la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale.

Il importe de préciser que ce projet s'inscrit dans une plus vaste étude pilotée par Boudreau, Beaudoin, Mélançon et Hébert (2024)<sup>1</sup> qui avait pour objectif d'élaborer et d'expérimenter un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'émergence de l'écrit offert à des parents et à des enseignantes d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans. Dans le cadre de ce projet, Boudreau et ses collaboratrices ont filmé des dyades parent-enfant lors de lectures d'albums de littérature jeunesse en vue d'analyser la qualité des interventions des parents dans un tel contexte. Les données de ce projet doctoral sont issues de ces captations vidéo.

Le chapitre 1 de cette thèse présente la problématique sur laquelle repose le projet. Premièrement, le rôle de la littératie familiale pour soutenir chez l'enfant le développement d'habiletés associées à l'émergence de l'écrit de même que la nécessité d'agir tôt auprès des

---

<sup>1</sup> Boudreau, M., Beaudoin, I., Mélançon, J. et Hébert, M.-H. (2024, octobre). *Former et accompagner les enseignantes et les parents d'enfants de maternelle 4 et 5 ans pour dégager les conditions à mettre en place en classe et à la maison afin de favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture* (publication no 2020-0LITR-279041). Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

[https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2025/01/rapport\\_monica-boudreau\\_2020-0litr-279041.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2025/01/rapport_monica-boudreau_2020-0litr-279041.pdf)

familles pour favoriser la mise en place de pratiques de littératie familiale de qualité sont d'abord exposés. Deuxièmement, les bénéfices de la lecture parent-enfant en tant que pratique de littératie familiale, le besoin des parents d'être mieux outillés pour faire la lecture avec leur enfant et la mise en place de programmes de littératie familiale pour répondre à ce besoin des parents sont abordés. Troisièmement, l'importance de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant et l'actuelle participation limitée des enfants dans un tel contexte sont mentionnées. Les facteurs susceptibles d'influencer la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant et les résultats d'études empiriques ayant documenté la participation d'enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant sont aussi détaillés. Enfin, le chapitre 1 se clôt par la présentation du problème, des objectifs et des questions de recherche, de même que la pertinence scientifique et sociale du projet.

Le chapitre 2 présente le cadre conceptuel, lequel s'attarde aux trois concepts en jeu dans le présent projet doctoral. Le premier concept détaillé est celui de la lecture parent-enfant. Le second concept abordé est celui de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant. Plus spécifiquement, différentes taxonomies de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant y sont présentées. Enfin, le dernier concept exposé est celui de la littératie familiale. Les caractéristiques et les particularités des programmes de littératie familiale québécois y sont aussi abordées.

Le chapitre 3 porte sur la méthodologie du projet de recherche. Le contexte dans lequel s'inscrit le présent projet doctoral et l'approche méthodologique retenue sont d'abord précisés. La description de l'échantillon, incluant la procédure de recrutement des dyades parent-enfant et les caractéristiques sociodémographiques des participants, est ensuite présentée. Puis, les aspects relevant de la collecte de données, soit le déroulement de cette dernière et l'outil utilisé, sont expliqués. Les détails propres à l'analyse des données réalisée de manière à répondre aux deux objectifs préalablement ciblés sont ensuite exposés. Le chapitre se conclut par la présentation des résultats attendus et les considérations éthiques.

Le chapitre 4 s'attarde aux résultats du projet de recherche. Dans un premier temps, les résultats propres à l'objectif 1, soit celui de décrire la participation d'enfants de maternelle 4

ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale, sont présentés. Dans un deuxième temps, ceux se rapportant au second objectif, soit celui de décrire comment la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale, sont exposés. Les résultats, tant pour l'objectif 1 que pour l'objectif 2, sont présentés en fonction des différentes catégories d'interventions soit le moment de la lecture, la nature des interventions, la forme des interventions et le type d'interventions.

Le chapitre 5 propose une discussion des résultats à la lumière de l'état des connaissances actuelles sur le sujet. Par rapport à l'objectif 1, les résultats sont discutés, d'une part, en fonction des interventions qui ont significativement été plus observées au prétest, et d'autre part, en fonction de celles qui ont significativement été moins fréquentes. Par rapport à l'objectif 2, les résultats sont abordés dans un premier temps en fonction des interventions pour lesquelles on observe une relation linéaire positive statistiquement significative entre l'implication dans le programme de littératie et les scores de différence entre le post-test et le prétest. Dans un deuxième temps, les résultats sont discutés en fonction des interventions pour lesquelles on n'observe aucune relation linéaire de cette nature.

Pour clore la présente thèse, la conclusion met en lumière les forces et les limites du projet de recherche et propose des pistes de recherches additionnelles.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique du projet et circonscrit le problème de recherche. Plus spécifiquement, le rôle de la littératie familiale, les bénéfices de la lecture parent-enfant et l'importance de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant sont abordés. Les questions et les objectifs de recherche, de même que la pertinence scientifique et sociale du projet, sont ensuite exposés.

### 1.1 LE RÔLE DE LA LITTÉRATIE FAMILIALE POUR SOUTENIR L'ÉMERGENCE DE L'ÉCRIT

Au quotidien, l'enfant d'âge préscolaire vit différentes interactions avec ses parents en lien avec le langage écrit. La rédaction d'une carte de souhaits destinée à un membre de la famille ou la lecture d'une recette effectuée en dyade parent-enfant en sont des exemples courants (Boudreau, 2017). L'ensemble de ces interactions quotidiennes entre le parent et son enfant qui portent sur la lecture et l'écriture sont désignées comme étant « la littératie familiale » (Boudreau et al., 2009).

Ces pratiques de littératie familiale jouent un rôle considérable pour soutenir le développement des connaissances et des habiletés propres à l'émergence de l'écrit chez l'enfant. L'émergence de l'écrit réfère à l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes en lien avec la lecture et l'écriture que l'enfant acquiert sans enseignement formel et avant de lire de manière conventionnelle, soit avant de commencer la 1<sup>re</sup> année du primaire (Giasson, 2011). Celles-ci incluent des aspects relevant autant du langage oral que du langage écrit (lecture et écriture) (Giasson, 2011; Rohde, 2015).

De ce fait, les premières années de vie de l'enfant s'avèrent particulièrement déterminantes au regard de l'émergence de l'écrit considérant que celle-ci sera influencée par les expériences qu'il vivra, les activités qui lui seront proposées, le matériel auquel il sera

exposé et les interactions qu'il aura avec les adultes de son entourage (Guo et al., 2012; Lynch, 2011; Tamis-LeMonda et Rodriguez, 2009). Comme les parents sont les premiers éducateurs de leur enfant (MEQ, 2021), les expériences de littératie familiale vécues par l'enfant d'âge préscolaire se révèlent être d'une importance capitale pour favoriser l'émergence de l'écrit (Beauregard et al., 2011; Bingham et al., 2007; Jung, 2016; Maltais, 2007; Sénéchal et LeFevre, 2002).

Des pratiques de littératie familiale de qualité sont reconnues pour favoriser l'éveil à la lecture (Beauregard et al., 2011), la découverte du langage écrit (Edwards, 2012), le développement d'attitudes positives chez l'enfant par rapport à l'école (Jung, 2016) et la connaissance des lettres de l'alphabet (Sénéchal et LeFevre, 2002) en plus d'être associées à la réussite scolaire ultérieure de l'enfant (CTREQ, 2018; Mol et Bus, 2011; Park, 2008; Sénéchal et LeFevre, 2002) et à l'intérêt de ce dernier pour la lecture (Schiefele et al., 2012). À titre d'exemples, recourir à différents modèles d'utilisation de la littératie devant l'enfant (ex. : utiliser la littératie pour se distraire, s'informer, comprendre comment faire) ou lui proposer des activités variées et stimulantes en lien avec le langage oral et écrit sont des pratiques considérées comme étant bénéfiques (Maltais, 2007). Le simple fait d'exposer l'enfant aux livres au sein de son milieu familial est reconnu pour avoir un impact sur le développement d'habiletés associées à l'émergence de l'écrit, notamment au regard du vocabulaire réceptif et de la compréhension des textes lus (Sénéchal et LeFevre, 2002). D'ailleurs, les pratiques de littératie familiale qui s'apparentent à celles vécues en milieux scolaires sont reconnues comme particulièrement favorables à l'émergence de l'écrit (Jung, 2016, Maltais, 2007).

Il apparaît donc nécessaire « d'introduire le plus tôt possible la découverte du langage écrit dans la vie de l'enfant et de sa famille (...) et d'accompagner les parents dans leur rôle auprès de leurs enfants » (Myre-Bisailon et al., 2010 ; p.16).

### **1.1.1 La nécessité d’agir tôt auprès de l’enfant et de sa famille pour soutenir les pratiques de littératie familiale**

Bien que le rôle fondamental de la littératie familiale soit connu (Beauregard et al., 2011), on remarque un besoin d’accompagnement chez les parents d’enfants d’âge préscolaire pour soutenir adéquatement le développement des habiletés associées à l’émergence de l’écrit chez leur enfant, d’où la nécessité d’intervenir tôt auprès de ces familles (Beauregard et al., 2011; Lavoie et Fontaine, 2016; Myre-Bisaillon et al., 2010). Une enquête menée auprès de 23 668 parents d’enfants québécois âgés de 0 à 5 ans révèle que plus de la moitié d’entre eux déclarent avoir un besoin de formation à propos du développement langagier de leur enfant et près d’un parent sur cinq déclare n’avoir aucune source de soutien dans son entourage en ce qui a trait à l’éducation de son enfant (Lavoie et Fontaine, 2016). Ce besoin de soutien est plus marqué chez les familles issues de milieux défavorisés ou dont les parents sont peu scolarisés considérant que la quantité et la qualité du matériel de littératie disponible dans ces milieux (ex. : livres de littérature jeunesse, matériel pour écrire) sont moindres (Beauregard et al., 2011) et que ces familles fréquentent peu les lieux littéraires tels que les bibliothèques municipales (Lavoie et Fontaine, 2016).

L’importance d’agir tôt auprès de l’enfant et de sa famille de manière à favoriser la mise en place de pratiques de littératie familiale reconnues est d’autant plus justifiée que les connaissances d’un enfant à la maternelle en lien avec le langage écrit constituent un prédicteur de sa réussite en lecture une fois au primaire (Duncan et al., 2007; Sénéchal, 2009). Or, les enfants qui entrent à la maternelle ont des habiletés très variables en ce qui a trait à l’émergence de l’écrit (Tamis-LeMonda et Rodriguez, 2009) et ces écarts, en plus d’apparaître tôt dans le cheminement de l’enfant, persistent dans le temps (Desrosiers et Tétrault, 2012; Kaiser et al., 2011; Sénéchal, 2009). Les résultats de l’Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) dans le cadre de laquelle des données ont été collectées pour plus de 78 000 enfants de maternelle 5 ans appuient cette nécessité d’agir tôt (Institut de la statistique du Québec (ISQ), 2023). Ainsi, en 2022, 12,1% des enfants québécois de maternelle 5 ans étaient considérés comme vulnérables au regard

du développement cognitif et langagier tandis que 11,5% d'entre eux étaient identifiés comme vulnérables à l'égard des habiletés de communication et des connaissances générales. Plus spécifiquement, 11,5% des enfants répondaient à peu ou à aucune attente en ce qui a trait aux compétences de base en littératie (ex. : savoir se servir d'un livre, manifester une conscience des rimes, reconnaître au moins 10 lettres de l'alphabet). Cette proportion s'élevait à 29,9% en ce qui concerne les compétences avancées en littératie (ex. : manifester le désir d'écrire, pouvoir lire des mots simples) (ISQ, 2023).

Si l'ensemble des pratiques de littératie familiale gagnent à être soutenues et encouragées de manière à favoriser le développement des habiletés propres à l'émergence de l'écrit chez l'enfant d'âge préscolaire (Beauregard et al., 2011), on remarque qu'une pratique de littératie familiale est particulièrement reconnue pour ses bénéfices : la lecture parent-enfant de livres de littérature jeunesse (Anderson et al., 2019; Bingham, 2007; Han et Neuharth-Pritchett, 2013; Sonnenschein et Munstremann, 2002; Son et Tineo, 2016; van Kleeck, 2008).

## **1.2 LA LECTURE PARENT-ENFANT : UNE PRATIQUE DE LITTÉRATIE FAMILIALE RECONNUE**

« Lire à son enfant est une pratique de littératie familiale souvent encouragée par les chercheurs, les didacticiens et même par la communauté. » (Provencher, 2013, p. 1). Plusieurs bénéfices associés à l'émergence de l'écrit sont attribués à cette activité (Anderson et al., 2019; Han et Neuharth-Pritchett, 2013). À titre d'exemples, la lecture de livres de littérature jeunesse avec l'enfant permet à ce dernier d'enrichir son vocabulaire (Blewitt et al., 2009; Olszewski et Hood, 2023; Tompkins et al., 2017), de se familiariser avec les concepts de l'écrit (Anderson et al., 2019), de faire des inférences (van Kleeck, 2008), de développer son intérêt pour les livres et la lecture (Bingham, 2007; Schiefele et al., 2012) et d'acquérir des stratégies qui lui seront ultérieurement nécessaires pour comprendre les textes

lus telles que s'interroger sur la signification d'un nouveau mot ou faire des liens avec ses connaissances antérieures (Baron, 2020; Provencher, 2013).

Toutefois, plusieurs auteurs spécifient que ce sont davantage les interactions de qualité entre l'adulte et l'enfant au cours de la lecture, soit les interactions qui sollicitent des habiletés de haut niveau cognitif (ex. : modélisation de stratégies de compréhension de lecture, interventions qui portent sur des éléments implicites), qui s'avèrent réellement profitables, et non la lecture du livre en soi (Bojczyk et al., 2016; Giasson, 2011; Hindman et al., 2008; Maltais, 2007; Sonnenschein et Munsterman, 2002). D'autres auteurs soulignent d'ailleurs que plusieurs bénéfices associés aux lectures parent-enfant dépendent en fait de la qualité des interventions mises en œuvre par le parent pendant l'activité (Anderson et al., 2019; Reese et al., 2003; Sonnenschein et Munsterman, 2002; Tompkins et al., 2017) et de la qualité des interactions parent-enfant (Hutton et al., 2015). C'est notamment le cas de l'intérêt et de la motivation de l'enfant à l'égard de la lecture (Sonnenschein et Munsterman, 2002), de la familiarisation avec les fonctions de l'écrit (Neuman, 1996), du développement du vocabulaire réceptif (Tompkins et al., 2017) et du développement d'habiletés liées à la conscience phonologique (Anderson et al., 2019). Plus spécifiquement, les interventions reconnues comme étant particulièrement bénéfiques sont celles qui sollicitent la participation active (ex. : inviter l'enfant à faire des prédictions, lui demander de reformuler les événements du récit dans ses mots) (Bojczyk et al., 2016).

Malgré tout, on remarque que la qualité des interventions effectuées par les parents, de même que la qualité des interactions parent-enfant en contexte de lecture gagneraient à être bonifiées (Hutton et al., 2017; Najarian et al., 2010; Son et Tineo, 2016).

### **1.2.1 Le besoin des parents d'être outillés à faire la lecture avec leur enfant**

Plusieurs recherches se sont intéressées à la qualité des interventions des parents et aux interactions parent-enfant en contexte de lecture de livres de littérature jeunesse et ont

souligné des lacunes à cet égard (Anderson et al., 2019; Najarian et al., 2010; Son et Tineo, 2016). Ces lacunes semblent d'ailleurs plus marquées chez certains parents, notamment ceux ayant de faibles compétences en lecture (Neuman, 1996) et ceux dont l'enfant possède moins d'habiletés en littératie (Bingham, 2007; McGinty et al., 2012; Provencher, 2013; Son et Tineo, 2016).

Najarian et al. (2010) ont observé 800 dyades composées d'enfants de 4 ans et de leur parent dans le cadre de la lecture d'un album de littérature jeunesse. Les résultats indiquent que plusieurs interventions, pourtant recommandées par la littérature scientifique et professionnelle, sont peu fréquemment mises en œuvre par les parents lorsqu'ils font la lecture avec leur enfant d'âge préscolaire. C'est notamment le cas du recours aux questions ouvertes, des interventions visant à attirer l'attention de l'enfant sur des lettres ou des mots et du retour sur l'histoire une fois la lecture terminée. Ces résultats concordent avec ceux d'Anderson et al. (2019) : parmi les 152 parents d'enfants d'âge préscolaire interrogés, seuls 39,1% ont dit discuter fréquemment des mots et des lettres avec leur enfant lorsqu'ils font la lecture avec lui. Notons aussi que la fréquence des interventions des parents demeure généralement faible (Kaderavek et al., 2013), notamment en ce qui concerne les interventions qui sollicitent directement la participation de l'enfant (Kim et al., 2011) ou celles émises en réaction à une intervention spontanée de ce dernier (Barnyak, 2011).

Si la fréquence des interventions mises en œuvre par les parents gagnerait à être bonifiée, il en va de même en ce qui a trait à la qualité de ces interventions. À titre d'exemple, Son et Tineo (2016) ont observé 51 dyades d'enfants d'âge préscolaire et leur mère en contexte de lecture d'un album de littérature jeunesse. Ils ont constaté que les mères ont tendance à limiter principalement leurs interventions aux éléments explicites de l'histoire. Elles font peu d'interventions visant à capter l'intérêt de leur enfant et les invitent rarement à se questionner à propos des informations implicites. Justice et al. (2002) remarquent aussi que les mères faisant la lecture avec leur enfant sont plus enclines à faire des interventions visant des habiletés de littératie de base (ex. : connaissance des lettres de l'alphabet) plutôt que des habiletés relevant d'un plus haut niveau de complexité (ex. : se questionner à propos

d'éléments implicites). Dans la même lignée, McGinty et al. (2012) constatent que la majorité des interventions effectuées par les mères en contexte de lecture avec leur enfant sont d'un haut niveau de directivité et portent sur des habiletés de bas niveau (ex. : questions portant sur des éléments explicites de l'histoire). Sonnenschein et Munsterman (2002) arrivent à un constat similaire : les interventions effectuées par les mères en contexte de lecture avec leur enfant sont largement plus souvent liées au contenu immédiat, c'est-à-dire aux éléments explicitement mentionnés dans le texte. Les interventions portant sur le contenu non immédiat (ex. : inférences, prédictions) sont nettement plus rares.

Parmi les autres lacunes relevées se retrouve aussi le niveau d'intérêt manifesté par la mère pour la lecture avec son enfant. En effet, Hutton et al. (2017), qui ont observé 22 dyades mère-enfant en contexte de lecture d'un album de littérature jeunesse, ont remarqué que près de la moitié des mères, soit 45%, faisaient régulièrement preuve d'inattention lors de l'activité, notamment en consultant leur téléphone intelligent pendant la lecture.

Si une forte majorité des recherches menées sur le sujet se sont attardées aux dyades mère-enfant, des constats similaires sont aussi observés au sein des dyades père-enfant, où la fréquence des interventions demeure faible, particulièrement au sein des dyades père-fils (Vandermaas-Peeler et al., 2012).

Il importe de préciser que si la majorité des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire déclarent faire la lecture avec leur enfant, la fréquence de ces lectures varie largement d'un milieu à l'autre (Lavoie et Fontaine, 2016). À titre d'exemple, 92,7% des parents québécois d'enfants de 0 à 5 ans questionnés par Lavoie et Fontaine (2016) ont affirmé faire la lecture avec leur enfant. Néanmoins 16,5% d'entre eux indiquent que ces lectures ont lieu environ une fois par semaine ou moins. Cette proportion est plus élevée chez les parents ayant un sentiment d'efficacité parentale faible ou étant peu scolarisés. Les résultats d'Anderson et al. (2019) sont comparables : si 91,4% des parents ont déclaré qu'il leur arrive de lire avec leur enfant, seulement 23,5% ont indiqué le faire au moins une fois par jour et 28,5% ont affirmé s'adonner à cette activité moins de deux fois par semaine. Sonnenschein et Munsterman (2002), de même que Kreider et al. (2011), soulignent pour

leur part que si la lecture parent-enfant est une pratique couramment observée au sein des ménages de classe moyenne, elle demeure plus rare dans les familles de milieux défavorisés. Les travaux de Baker et al. (2001) vont dans le même sens, soulignant que la fréquence des lectures parent-enfant est non seulement moindre en milieux défavorisés, mais aussi que la fréquence des affects positifs et des interventions ciblant des informations implicites est moindre comparativement aux lectures parent-enfant vécues au sein de familles de milieux plus favorisés.

Sachant que la fréquence et la qualité des lectures parent-enfant gagneraient à être bonifiées, plusieurs études mettent en lumière une avenue efficace pour augmenter tant la fréquence de ces lectures que la qualité des interventions des parents et des interactions parent-enfant : la mise en place de programmes de littératie familiale (Beauregard et al., 2011; Boudreau et al., 2018; Charron et al., 2013; Dowdall et al., 2020; Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023; Myre-Bisaillon et al., 2014; Myre-Bisaillon et al., 2010; Puentes-Neuman et al., 2015; Snell et al., 2022; Timperley et al., 2022).

### **1.2.2 La mise en place de programmes de littératie familiale pour outiller les parents à lire avec leur enfant**

Les programmes de littératie familiale ont notamment pour but de soutenir les milieux familiaux à intégrer des pratiques favorisant l'émergence de l'écrit des jeunes enfants (Beauregard et al., 2011). Une forte majorité de ces programmes mettent d'ailleurs l'accent sur la lecture parent-enfant (Anderson et al., 2019; Charron et al., 2013; Dever et Burts, 2002; Landry et al., 2012; Thomas et al., 2021; Timperley et al., 2022).

Plusieurs projets de recherche ont montré l'intérêt de tels programmes autant pour soutenir les pratiques des parents en contexte de lecture avec leur enfant que pour favoriser le développement des habiletés associées à l'émergence de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire (Beauregard et al., 2011; Dowdall et al., 2020). La méta-analyse menée par Law et al. (2018) met d'ailleurs en lumière les bénéfices de ces programmes sur les pratiques des

parents en contexte de lecture parent-enfant, et ce, peu importe la durée du programme et le milieu socioéconomique au sein duquel le programme est déployé. Beauregard et al. (2011) vont même jusqu'à affirmer que « les programmes de littératie familiale ont des effets indéniables, entre autres, sur le développement du langage et de la lecture, sur certains apprentissages scolaires et sur le développement des compétences parentales à l'égard de la lecture » (Beauregard et al., 2011, p. 37). Parmi les nombreux bienfaits associés à de tels programmes se retrouvent notamment ceux de donner le goût de la lecture en famille, d'augmenter le sentiment de compétence des parents à soutenir l'émergence de l'écrit de leur enfant, de bonifier la qualité des interactions parent-enfant pendant la lecture, d'accroître la fréquence des lectures parent-enfant, d'améliorer la relation parent-enfant et de favoriser le développement d'habiletés en littératie des enfants (Beauregard et al., 2011; Dowdall et al., 2020; Ezell and Justice, 2000; Landry et al., 2012; Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023; Myre-Bisaillon et al., 2014; Myre-Bisaillon et al., 2010; Neuman, 1996; Puentes-Neuman et al., 2015; Snell, 2022; Taverne et Sheridan, 1995; Thomas et al., 2021). Ces bienfaits seraient d'ailleurs plus marqués au sein des dyades parent-enfant dont le parent a un faible niveau de compétence en lecture (Neuman, 1996). Notons également que les travaux de Timperley et al. (2022) révèlent que les programmes de littératie familiale mis en place auprès des parents et des enfants d'âge préscolaire perdurent. En effet, les parents ayant pris part à un tel programme en compagnie de leur enfant tendent à s'impliquer davantage dans la vie scolaire de leur enfant une fois ce dernier au primaire et poursuivent la mise en œuvre des pratiques recommandées lorsqu'ils font la lecture avec leur enfant (Timperley et al., 2022).

Les programmes de littératie familiale destinés aux parents et aux enfants d'âge préscolaire qui ont été expérimentés au Québec au cours des dernières années abondent dans le même sens : leur mise en place comporte de nombreux avantages. À titre d'exemple, dans la cadre du projet « Les mille et un plaisirs de lire avec toi – Volet exploratoire » (Boudreau et al., 2018) auquel 115 dyades parent-enfant de maternelle 5 ans ont participé, 98,3% des 59 parents du groupe expérimental (GE) ont indiqué que leur implication dans le programme les avait amenés à modifier la façon dont ils font la lecture avec leur enfant et 81,4% ont affirmé que les ateliers de formation dont ils avaient bénéficié dans le cadre du projet leur avaient été

beaucoup ou assez utiles. Par ailleurs, les pratiques autodéclarées des parents au post-test révèlent que la fréquence du recours à des interventions de qualité pendant la lecture est significativement plus élevée chez les parents du GE que chez ceux du groupe témoin (GT). Les résultats du programme « Ensemble autour d’eux, on s’éveille » (Myre-Bisaillon et al., 2014) auquel ont participé 218 dyades parent-enfant sont comparables : 69,2% des parents ont affirmé que leur implication dans le programme les avait amenés à changer la manière dont ils interagissent avec leur enfant en contexte de lecture d’un livre de littérature jeunesse. Dans la même lignée, la majorité des 46 parents ayant pris part au programme « Il était une fois... Un livre pour toi et moi ! » (Charron et al., 2013) ont affirmé qu’ils se sentaient maintenant plus compétents pour aborder la lecture avec leur enfant. Au post-test, les pratiques autodéclarées des parents mettent aussi en lumière que ces derniers sont plus nombreux à poser des questions à leur enfant pendant la lecture pour vérifier leur compréhension. Enfin, l’étude exploratoire de Myre-Bisaillon et François-Sévigny (2023) menée auprès de neuf familles d’enfants âgés de 3 à 5 ans en milieux défavorisés relève également les bénéfices de la mise en place de programmes de littératie familiale. Ainsi, les parents ayant pris part au programme « Histoires de familles » ont déclaré que leur implication dans le programme leur avait permis de faire des apprentissages au regard de l’animation de la lecture des albums de littérature jeunesse et que celui-ci avait accru l’intérêt de leurs enfants pour les livres.

Bien que plusieurs recherches aient documenté les impacts des programmes de littératie familiale sur les interventions des parents et les interactions parent-enfant lors de la lecture de livres de littérature jeunesse, très peu d’études recensées dans le cadre du présent projet ont cherché à décrire de quelle manière la participation de l’enfant en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l’implication ou non de la dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale. Or, rappelons que la participation de l’enfant dans un tel contexte est nécessaire afin qu’il puisse tirer pleinement profit de cette activité (Barachetti et Lavelli, 2011; Bojczyk et al., 2016; Guthrie et al., 2012; Kim et al., 2011; McMahan-Morin, 2023; Newland et al., 2011; Phillips et al., 2008; Sipe, 2002).

### **1.3 L'IMPORTANCE DE LA PARTICIPATION DE L'ENFANT EN CONTEXTE DE LECTURE PARENT-ENFANT**

Afin que l'enfant puisse retirer un maximum de bénéfices des lectures parent-enfant, il importe que ce dernier y joue un rôle actif (Barachetti et Lavelli, 2011; Bojczyk et al., 2016; Frijters et al., 2000; Guthrie et al., 2012; Han et Neuharth-Pritchett, 2013; Kim et al., 2011; McMahan-Morin, 2023; Newland et al., 2011; Phillips et al., 2008; Sipe, 2002). D'ailleurs, les travaux de Justice et al. (2002) révèlent que les enfants d'âge préscolaire ont les habiletés nécessaires pour s'impliquer de façon active en contexte de lecture parent-enfant, et ce, particulièrement lorsque le parent privilégie des interventions qui sollicitent sa participation.

Selon McMahan-Morin (2023), le bénéfice de la participation de l'enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse est double : non seulement il fournit des occasions à l'enfant de vivre des situations d'oral réflexif en partageant ses propres réflexions, mais elle donne également l'opportunité à l'adulte de soutenir l'enfant dans l'élaboration de ses idées. De plus, à long terme, les enfants qui participent activement aux lectures vécues avec leur parent sont plus susceptibles d'en tirer profit au regard du développement d'habiletés liées à la l'émergence de l'écrit, notamment en ce qui a trait à la connaissance du nom et du son des lettres et à la conscience phonologique (Evans et al., 2000).

En effet, en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse, de fréquentes occasions offertes à l'enfant de prendre la parole, que ce soit pour interagir spontanément ou pour répondre aux questions de l'adulte, soutiennent le développement de son langage oral en faisant de lui un interlocuteur actif (Barachetti et Lavelli, 2016). À cet effet, la méta-analyse menée par Mol et al. (2009) pour documenter les effets de la lecture de livres de littérature jeunesse sur le développement du langage des jeunes enfants montre que la participation active de l'enfant dans un tel contexte favorise le développement du vocabulaire expressif. Les travaux de Pigem et al. (1999) vont dans le même sens : les enfants dont les parents adoptent en contexte de lecture parent-enfant des pratiques centrées sur l'échange, soit des pratiques susceptibles d'accroître la participation active de l'enfant (ex. : offrir l'opportunité à l'enfant de poser des questions ou d'émettre des commentaires), sont ceux

qui semblent retirer le plus de bénéfices de la lecture parent-enfant au regard du développement d'habiletés en émergence de l'écrit.

Dans la même lignée, les travaux de Son et al. (2023) relèvent que l'engagement interactif de l'enfant lors de la lecture d'un livre de littérature jeunesse effectuée par un adulte, lequel inclut notamment la participation de l'enfant pendant l'activité, peut prédire les habiletés de l'enfant au regard de la connaissance des lettres, de la conscience phonologique et de la conscience de l'écrit. Cette association entre l'engagement interactif de l'enfant dans un tel contexte et les habiletés en littératie est observée peu importe le sexe de l'enfant et peu importe que sa langue maternelle soit la même ou non que la langue d'enseignement utilisée dans la classe d'éducation préscolaire qu'il fréquente (Son et al., 2023). Selon Son et al. (2023), ces résultats s'expliquent entre autres par le fait que le rôle actif de l'enfant dans un tel contexte lui donne de plus fréquentes opportunités d'approfondir sa compréhension de l'histoire lue et d'établir des liens entre ses connaissances antérieures et le récit.

La participation active de l'enfant lors de la lecture parent-enfant peut également amener ce dernier à recourir plus souvent de façon autonome à des stratégies de compréhension de lecture (ex. : se poser des questions, faire des liens avec ses connaissances antérieures) lesquelles lui seront ultérieurement nécessaires pour comprendre les textes lus (Provencher, 2013). Les résultats d'une étude menée par Provencher (2013) révèlent une corrélation entre la fréquence à laquelle les enfants ont l'occasion de mobiliser de façon autonome les stratégies « reconnaître les sons et les lettres » et « porter un jugement sur le texte », et les scores de ces derniers aux épreuves de rappel de l'histoire, de reconnaissance des lettres de l'alphabet et de conscience phonologique. Dans la même lignée, les travaux de Kim et al. (2011) indiquent que les enfants qui interviennent plus souvent pendant la lecture font un rappel de l'histoire plus élaboré sur le plan de la structure de l'histoire et du rappel des événements comparativement aux enfants dont la participation est moindre. Les travaux de Flack et al. (2018) abondent dans le même sens : la participation verbale de l'enfant en contexte de lecture effectuée par un adulte est positivement associée au développement

d'habiletés liées à l'émergence de l'écrit, notamment l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire et la compréhension de l'histoire.

De plus, selon Hutton et al. (2017), une participation active de l'enfant en contexte de lecture avec son parent est aussi associée à une plus grande connectivité neuronale entre la partie droite du cervelet, laquelle est notamment associée aux processus affectifs, et l'hémisphère gauche du cerveau que l'on associe au langage et aux fonctions exécutives. De tels résultats laissent donc présager que les enfants qui participent activement aux lectures parent-enfant associent plus facilement cette activité au plaisir.

En somme, les questions et les commentaires émis par l'enfant en contexte de lecture parent-enfant constituent une source riche d'informations en ce sens qu'ils révèlent son niveau d'attention et sa compréhension du texte lu (Kucirkova et al., 2014; Moschovaki et Meadows, 2005). De ce fait, plusieurs auteurs se sont intéressés à la participation de l'enfant dans un tel contexte.

### **1.3.1 Des études empiriques portant sur la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant**

Certains auteurs se sont intéressés à la participation d'enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant. La section suivante présente 10 études<sup>2</sup> ayant documenté ce sujet et met en lumière leurs résultats et leurs limites. Étant donné la nature du présent projet doctoral, seuls les résultats en lien avec la participation des enfants sont présentés dans cette section.

---

<sup>2</sup> Les études décrites dans cette section présentent toutes la particularité d'avoir codé les interventions des enfants d'âge préscolaire en fonction d'une grille de codification incluant différentes catégories d'interventions observables en contexte de lecture parent-enfant. Les catégories d'intervention de chacune de ces études sont présentées de façon détaillée dans la section 2.2.1 du cadre conceptuel.

### L'étude de Schapira et al. (2021)

Les travaux de Schapira et al. (2021) avaient pour objectif de : 1) décrire la variété et la stabilité des interventions du parent et de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant; 2) vérifier si la variabilité et la stabilité des interventions du parent et de l'enfant varient en fonction du moment de la lecture (pendant la lecture du texte ou lors de la conversation parent-enfant suivant la lecture); et 3) vérifier si la variété et la stabilité des interventions du parent et de l'enfant varient en fonction des habiletés langagières de l'enfant et du niveau de scolarité du parent.

Pour ce faire, les dyades parent-enfant ont été filmées à trois reprises en contexte de lecture. Le même album narratif, lequel a été choisi par l'équipe de recherche en fonction de son potentiel pour susciter des interactions parent-enfant autour du livre, a été lu lors des trois captations vidéo. Le choix de faire relire le même album narratif à plusieurs reprises a été fait de manière à pouvoir documenter la stabilité des interventions du parent en fonction que le livre soit lu pour la première fois ou qu'il s'agisse d'un album déjà familier à la dyade.

Plus spécifiquement, cinquante dyades parent-enfant ont été recrutées au sein de sept écoles préscolaires israéliennes. Les enfants participants étaient âgés entre 4 ans et 5 ans et demi. Les dyades ont été filmées en contexte de lecture parent-enfant à la maison. Chacune des trois lectures filmées était effectuée à un intervalle de trois ou quatre jours. Les chercheurs ont donné la consigne à chaque parent de lire avec leur enfant comme ils le feraient normalement, puis de discuter du livre avec leur enfant une fois la lecture terminée.

Chacune des interventions verbales du parent et de l'enfant a été codée en fonction du modèle *dual landscape* de Bruner (1986, 1990) lequel considère deux catégories d'intervention : 1) les interventions portant sur l'action, soit des éléments explicites (ex. : actions des personnages, événements de l'histoire); et 2) les interventions portant sur la conscience, soit des éléments implicites en lien avec les émotions vécues par les personnages (ex. : intention derrière le geste du personnage, émotion ressentie par le personnage selon l'événement vécu).

Les habiletés langagières de l'enfant ont été mesurées à partir du test de définition de mots élaboré par Snow et al. (1989). Les parents ont également eu à remplir un questionnaire sociodémographique lors de la première captation vidéo, permettant aussi aux chercheurs de collecter les informations nécessaires quant au plus haut niveau de scolarité atteint par le parent.

Pour décrire la variabilité des interventions, des statistiques descriptives ont été extraites à partir de la codification des interventions. Pour vérifier la stabilité des interventions d'une lecture à l'autre, des analyses de régression ont été menées. Les variables propres aux habiletés langagières de l'enfant et le niveau de scolarité du parent ont été utilisées comme variables de contrôle.

Les scores moyens d'interventions effectuées par les enfants pour chacune des trois lectures étaient respectivement de 14,22, de 21,54 et de 25,71. Les résultats révèlent toutefois que de façon générale, peu importe qu'il s'agisse d'une première lecture ou d'une relecture, les parents interviennent de façon statistiquement significative plus que leur enfant. Ce constat concerne autant les interventions pendant la lecture que celles après la lecture. On remarque aussi que les parents effectuent significativement plus d'interventions portant sur la conscience, alors que les enfants effectuent significativement davantage d'interventions portant sur l'action. On observe par contre que les enfants font significativement plus d'interventions se rapportant à la conscience lors des relectures comparativement à la première lecture. Aucune différence significative n'a toutefois été notée à cet effet en ce qui concerne les interventions se rapportant à l'action. De plus, on ne remarque aucune différence significative entre la deuxième et la troisième lecture, la fréquence des interventions se rapportant à la conscience et à l'action demeurant stable autant pendant la lecture qu'après celle-ci. En outre, Schapira et al. (2021) ont noté que les enfants font significativement plus d'interventions se rapportant à la conscience après la lecture que pendant la lecture. Encore une fois, aucune différence significative n'a été observée en ce qui concerne les interventions se rapportant à l'action selon que celles-ci se déroulent pendant ou après la lecture. Enfin, si le niveau de scolarité du parent n'influence pas de façon significative la fréquence de ses

interventions ou celles de l'enfant, on remarque en revanche que le niveau d'habiletés langagières de l'enfant influence la fréquence de ces interventions. Ainsi, les résultats montrent que les enfants présentant un score plus élevé pour les habiletés langagières font significativement plus d'interventions.

La recherche de Schapira et al. (2021) comporte certaines limites. Tout d'abord, les interventions avant la lecture n'ont pas été considérées. Il en va de même en ce qui concerne les interventions non verbales de l'enfant. Puis, l'échantillon présentait une certaine homogénéité étant donné que 82% des parents détenaient un diplôme universitaire et que 90% des parents ont déclaré faire la lecture à leur enfant sur une base régulière (au moins trois fois par semaine).

#### L'étude de Thomas et al. (2021)

La recherche de Thomas et al. (2021) avait pour objectif de vérifier les effets de la mise en place d'une intervention (ateliers de sensibilisation à la lecture interactive) sur la quantité et la qualité des interactions parent-enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse. Les chercheurs ont également vérifié si ces résultats variaient en fonction de l'âge de l'enfant et de la participation des parents du groupe expérimental à une rencontre de suivi individuelle.

Un total de 40 dyades parent-enfant recrutées au sein de cinq écoles maternelles de la ville de Bruxelles ont pris part au projet, parmi lesquelles 22 ont été assignées au GE et 18 assignées au GT. Parmi les enfants participants, 17 effectuaient leur première année à la maternelle (enfants de 3-4 ans), 12 en étaient à leur deuxième année à la maternelle (enfants de 4-5 ans) et 11 réalisaient leur dernière année à la maternelle avant leur entrée au primaire (enfants de 5-6 ans). Toutes les dyades étaient issues d'un milieu socioéconomique moyen-aisé et plus de 70% des parents détenaient un diplôme d'études universitaires.

Pendant 10 semaines, toutes les dyades parent-enfant (GE et GT) ont reçu sur une base hebdomadaire un nouveau livre de littérature jeunesse à lire à la maison. Ces 10 albums narratifs étaient choisis par l'équipe de recherche. Les parents avaient pour consigne de lire

chaque livre minimalement trois fois, pour un total de trente lectures parent-enfant à faire à la maison. Les questionnaires autodéclarés remplis par les parents au terme du projet de recherche révèlent que la moyenne de livres lus par les parents du GE était de 9,33/10 et de 9/10 pour les parents du GT. Pour l'ensemble des trente lectures à effectuer, les parents du GE ont déclaré avoir réalisé en moyenne 26,92 lectures contre 26,75 lectures pour les parents du GT.

Les parents du GE ont pu profiter, au cours des 10 semaines d'expérimentation, de quatre ateliers de sensibilisation à la lecture interactive. Ces ateliers de 60 minutes étaient offerts par l'équipe de recherche. Les parents du GE pouvaient aussi, sur une base volontaire, prendre part à une rencontre individuelle de suivi. Lors de cette rencontre d'une durée de 20 minutes, les parents étaient invités à faire devant un chercheur la lecture avec leur enfant d'un des 10 livres de littérature jeunesse reçus dans le cadre du projet. Au terme de la lecture, le chercheur fournissait au parent des recommandations pour bonifier la qualité des interactions parent-enfant (ex. : inviter plus souvent l'enfant à faire des prédictions, ne pas omettre de pointer le texte du doigt pendant la lecture). Au final, 60% des parents du GE ont bénéficié de cette rencontre de suivi.

Chaque dyade du GE et du GT a été filmée en contexte lecture parent-enfant avant (prétest) et après (post-test) les 10 semaines d'expérimentation. Les livres utilisés respectivement pour le prétest et le post-test étaient distincts des 10 livres fournis dans le cadre de l'expérimentation. Il s'agissait dans les deux cas d'albums narratifs choisis par l'équipe de recherche. La qualité des interactions parent-enfant a été mesurée à l'aide de l'outil *Adult-Child Interactive Reading Inventory* (ACIRI) (DeBruin-Parecki, 2007). Cet outil comporte trois catégories de comportements pouvant être observés chez l'enfant ou le parent en contexte de lecture parent-enfant : 1) accroître l'attention portée à la lecture; 2) promouvoir la lecture interactive et soutenir la compréhension; et 3) recourir à des stratégies de littératie. Chacune de ces trois catégories inclut quatre comportements, pour un total de 12 comportements à observer<sup>3</sup>. Pour chaque comportement, un score de 0

---

<sup>3</sup> Ces comportements sont présentés de façon exhaustive à la section 2.2.1.

(comportement pas du tout observé) à 3 (comportement souvent observé) est accordé. Un score total est donc calculé pour chaque catégorie (maximum de 12 points) de même qu'un score final pour l'ensemble des 12 comportements (maximum de 36 points). Des scores individuels ont été calculés pour les interventions du parent et de l'enfant.

Des analyses de covariance (ANCOVA) ont été menées pour vérifier les effets du programme sur les interventions du parent et de l'enfant en contexte de lecture. Les scores du prétest ont été utilisés comme covariables. En ce qui concerne les interventions de l'enfant, on remarque qu'au post-test, les enfants du GE présentent un score significativement plus élevé que ceux du GT pour la deuxième catégorie (promouvoir la lecture et soutenir la compréhension) et la troisième catégorie (recourir à des stratégies de littératie). En effet, au prétest, on ne remarquait aucune différence significative entre le score moyen du GE (3,05) et du GT (2,39). Or, au post-test, ce score moyen avait augmenté à 6,42 pour le GE, tandis que celui du GT est demeuré sensiblement stable, celui-ci se maintenant à 1,93.

Aucune différence significative n'a été observée entre le GE et le GT pour la première catégorie (accroître l'attention portée à la lecture) ou pour le score final englobant les trois catégories. De plus, aucune différence significative n'a été observée selon l'âge des enfants ou selon que la dyade ait bénéficié ou non de la rencontre de suivi optionnelle.

L'étude de Thomas et al. (2021) comporte toutefois quelques limites. Tout d'abord, les chercheurs n'ont pas utilisé un outil spécifiquement dédié à mesurer la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant. Ces derniers ont plutôt mesuré les interventions de l'enfant en utilisant le même outil que celui employé pour mesurer les interventions du parent, soit l'outil ACIRI (DeBruin-Parecki, 2007). Ainsi, plusieurs nuances quant à la nature de la participation de l'enfant (ex. : intervention émise spontanément par l'enfant ou en réponse à une intervention de l'adulte, interventions verbales ou non verbales) ne sont pas documentées.

### L'étude de Son et Tineo (2016)

Son et Tineo (2016) se sont intéressées à la participation de 51 enfants âgés de 4 ans et demi en contexte de lecture d'un abécédaire comprenant une trame narrative avec leur mère. Les objectifs visés par cette étude étaient de : 1) comparer la fréquence à laquelle les mères utilisent des interventions visant à attirer l'attention de l'enfant et la fréquence à laquelle elles utilisent des interventions liées à l'écrit; 2) vérifier la relation entre les interventions de la mère et la participation de l'enfant; 3) vérifier la relation entre la participation de l'enfant et les habiletés en littératie de ce dernier; et 4) vérifier la relation entre les interventions de la mère et les habiletés en littératie de l'enfant. Plus spécifiquement, pour mesurer la participation de l'enfant, des scores ont été attribués à l'attention visuelle et à l'engagement verbal de ce dernier. L'enfant était considéré comme attentif sur le plan visuel lorsque son regard portait sur sa mère ou sur le livre. Pour chacune des interventions de la mère ou de l'enfant, les chercheuses ont calculé la fréquence à laquelle l'enfant était considéré comme attentif sur le plan visuel. Pour l'engagement verbal, elles ont ciblé six catégories d'interventions de l'enfant, soit les suivantes : 1) texte et lecture; 2) description; 3) inférence; 4) prolongement de l'histoire; 5) réponse; et 6) intervention non liée à la lecture. Un score de 1 (enfant non engagé) à 3 (enfant complètement engagé) a été attribué à chacune de ces catégories en fonction de la fréquence à laquelle l'enfant manifestait ce type d'intervention. Un score final sur 18 points a ainsi été attribué à l'engagement verbal de l'enfant. Pour mesurer les habiletés en littératie de l'enfant, trois épreuves ont été utilisées, lesquelles portaient respectivement sur : 1) l'identification de lettres et de mots; 2) la compréhension d'un texte lu; et 3) le vocabulaire expressif. Des analyses de régression multiples ont permis de vérifier les liens entre les différentes variables ciblées.

Les résultats révèlent que les enfants se montraient attentifs sur le plan visuel à 22 reprises en moyenne durant la lecture. Le score moyen de l'engagement verbal de l'enfant était de 6,04 sur une échelle de 18 points. Qui plus est, les résultats indiquent que plus de 50% des interventions verbales des enfants n'étaient pas liées à la lecture. À noter que les

statistiques descriptives propres à la fréquence des interventions verbales de l'enfant pour chacune des six catégories n'ont pas été présentées.

Par ailleurs, les chercheuses ont remarqué que les interventions de la mère visant à maintenir l'attention étaient significativement associées à un engagement verbal accru de l'enfant, tandis que les interventions liées à l'écrit étaient significativement associées à une plus grande attention visuelle. En ce qui concerne le lien entre la participation de l'enfant et ses habiletés en littératie, seul l'engagement verbal de l'enfant était significativement associé à un score plus faible aux tests d'identification de lettres et de mots et à la compréhension d'un texte lu. Pour expliquer ce résultat, les chercheuses avancent l'hypothèse que les interventions sollicitant l'engagement verbal de l'enfant sont plus souvent effectuées par les mères dont l'enfant a de moins bonnes habiletés en littératie, et ce, dans l'intention de garder l'enfant engagé dans la tâche.

Parmi les limites de cette étude de Son et Tineo (2016) figure le fait que seule l'attention visuelle a été considérée comme forme de participation non verbale. La fréquence des autres formes de participation non verbale (ex. : hocher la tête, pointer du doigt) n'a pas été mesurée.

#### L'étude de Vandermaas-Peeler et al. (2012)

Vandermaas-Peeler et al. ont observé 26 enfants de 3 ans et demi (13 garçons et 13 filles) en contexte de lecture d'un album narratif avec leur père, puis avec leur mère. Les objectifs de la recherche étaient de : 1) vérifier si les interventions du parent et de l'enfant varient en fonction du sexe du parent; et 2) vérifier si les interventions du parent et de l'enfant varient en fonction du sexe de l'enfant.

Une taxonomie de six types d'interventions en lien avec la littératie pouvant être à la fois initiées par l'enfant ou par le parent (description, prédiction, concepts propres aux livres, référence aux lettres et aux mots, référence aux nombres et répétition de passages du texte) a été élaborée. Une taxonomie de cinq types d'interventions pouvant être initiées par le parent dans le but d'encourager la participation de l'enfant (ex. : offrir des rétroactions positives,

attirer l'attention de l'enfant) a aussi été réalisée. Pour chacun des types d'interventions, des statistiques descriptives ont été calculées. Pour vérifier le lien entre les interventions avec le sexe du parent et de l'enfant, des analyses de variance à mesures répétées selon un modèle mixte ont été réalisées.

Les résultats révèlent que les interventions initiées par l'enfant sont significativement moins fréquentes que celles initiées par le parent. Ainsi, les parents initient en moyenne 21,81 interventions pendant la lecture, contre trois interventions en moyenne pour les enfants. Par ailleurs, il s'avère que les garçons initient significativement moins d'interventions que les filles. En effet, les filles initient en moyenne 4,54 interventions pendant la lecture contre 1,23 intervention pour les garçons. De plus, il s'avère que les garçons initient significativement moins d'interventions en contexte de lecture avec leur père qu'avec leur mère : ces derniers initient en moyenne deux interventions en contexte de lecture avec leur mère contre 0,92 intervention en moyenne avec leur père. Toutefois, Vandermaas-Peeler et al. (2012) n'ont observé aucune différence significative concernant la participation des filles en contexte de lecture avec leur mère ou avec leur père.

Par ailleurs, il s'avère qu'une très grande majorité des interventions initiées par les enfants prend la forme de descriptions. La fréquence moyenne de tous les autres types d'interventions initiées par les enfants (ex. : prédiction, référence aux lettres et aux mots) était inférieure à un.

L'étude de Vandermaas-Peeler et al. (2012) présente toutefois la limite d'avoir été menée auprès d'un échantillon restreint, et toutes les dyades étaient issues de milieux moyens ou aisés. Aucune dyade de milieux défavorisés n'a participé au projet.

#### L'étude de Kim et al. (2011)

Kim et al. (2011) ont observé 62 dyades mère-enfant en contexte de lecture d'un album narratif. Tous les enfants participants étaient âgés de 4 ans ou de 5 ans, l'âge moyen de ces derniers étant de 5 ans et un mois. Les objectifs de cette recherche étaient de :

- 1) décrire la fréquence et les caractéristiques des interventions émises spontanément par les

enfants en contexte de lecture parent-enfant; et 2) vérifier la relation entre les interventions émises spontanément par les enfants en contexte de lecture parent-enfant et la qualité de leur rappel de l'histoire.

Tout d'abord, chacune des interventions de l'enfant était codée en fonction de la nature de l'intervention (émise spontanément par l'enfant ou émise en réponse à une intervention de la mère). Puis, les interventions codées comme étant spontanément émises par l'enfant étaient codées une seconde fois en fonction de leur type (interprétation, identification, description, répétition ou évaluation). La fréquence de chacun des types d'intervention a été calculée. Puis, pour mesurer la qualité du rappel de l'histoire, un score était attribué à trois éléments, soit : 1) la structure de l'histoire (ex. : nombre d'éléments inclus dans le récit tels que l'identification des personnages principaux, l'identification du problème); 2) le rappel des événements (ex. : nombre d'évènements de l'histoire mentionnés); et 3) les caractéristiques microlinguistiques (ex. : recours à des référents pour les personnages, recours au bon temps de verbe, recours à des conjonctions). À partir de ces trois scores, un score final était attribué au rappel de l'histoire.

Des statistiques descriptives ont permis de décrire les caractéristiques des interventions émises spontanément par les enfants, tandis que des analyses de régression multiples ont permis de vérifier le lien entre le type d'intervention émis spontanément par les enfants et la qualité de leur rappel de l'histoire. Les résultats révèlent que le nombre moyen d'interventions faites par les enfants lors de la lecture était de 18. Parmi celles-ci, le nombre moyen d'interventions émises spontanément par l'enfant était de 10,40, tandis que le nombre moyen d'interventions émises en réponse à une intervention de la mère était de 7,34. Il s'avère aussi que les interventions de l'enfant sont plus rares que celles de la mère. En effet, le nombre moyen d'interventions de la mère au cours de la lecture était de 23,30 parmi lesquelles 9,60, soit moins de la moitié, sollicitaient la participation de l'enfant.

Parmi les interventions émises spontanément par les enfants, les interventions de type « interprétation » étaient les plus fréquentes, à raison d'une moyenne de 4,50 interventions de cette catégorie par lecture. En revanche, les interventions de type « évaluation » (ex. :

donner son opinion) étaient plus rares, avec une fréquence moyenne de 0,30 intervention par lecture. La fréquence moyenne de tous les autres types d'interventions par lecture (identification, description et répétition) se situait entre 1,50 et 2,50.

Les chercheuses ont relevé plusieurs liens significatifs entre la participation de l'enfant pendant la lecture et la qualité du rappel de l'histoire. Ainsi, les enfants qui effectuaient plus d'interventions de type « identification », « interprétation » et « répétition » présentaient un score plus élevé au rappel de l'histoire. Plus spécifiquement, les enfants effectuant plus d'interventions de type « identification » et « répétition » obtenaient un score plus élevé pour la structure de l'histoire, tandis que les enfants faisant davantage d'intervention de type « interprétation » présentaient un score plus élevé pour les caractéristiques microlinguistiques.

L'étude de Kim et al. (2011) présente quelques limites. Ainsi, l'étude a été menée uniquement avec des dyades de milieux très défavorisés et tous les parents impliqués étaient de sexe féminin, ce qui ne permet pas de généralisation. De plus, toutes les dyades parent-enfant étaient déjà familières avec le livre lu.

#### L'étude de Najarian et al. (2010)

Najarian et al. (2010) ont observé 800 dyades parent-enfant en contexte de lecture d'un album narratif. Les enfants participants fréquentaient tous la prématernelle et étaient âgés en moyenne de 4 ans et 4 mois. Cette vaste étude longitudinale avait pour objectif de brosser un portrait des enfants américains d'âge préscolaire (ex. : état de santé, environnement familial, services éducatifs fréquentés) et de vérifier de quelle manière les caractéristiques de l'enfant sont liées à son développement et à ses apprentissages.

Najarian et al. (2010) ont élaboré une liste de 23 comportements susceptibles d'être manifestés par l'enfant en contexte de lecture avec son parent, parmi lesquels six comportements observables avant la lecture (ex. : démontrer de l'intérêt pour le livre), 12 comportements observables pendant la lecture (ex. : pointer un élément reconnu dans l'illustration) et cinq comportements observables après la lecture (ex. : demander au parent

de relire le livre). Des statistiques descriptives ont été calculées pour décrire la participation de l'enfant. Plus spécifiquement, pour chacun des comportements, les chercheurs ont calculé en pourcentage le nombre de dyades parmi lesquelles le comportement avait été observé au moins une fois.

Avant la lecture, 31% des enfants n'ont manifesté aucune participation. Le comportement « démontrer de l'intérêt pour le livre » est celui qui a été le plus fréquemment observé, soit chez 57% des enfants. Les comportements « répondre aux questions du parent » et « émettre des commentaires à propos des caractéristiques du livre » ont respectivement été observés chez 38,20% et 16,70% des enfants. Tous les autres comportements avant la lecture ont été observés chez moins de 5% des dyades.

Les enfants ont fait état d'une plus grande participation pendant la lecture. Seul 1,40% des enfants n'ont manifesté aucune participation. Pendant la lecture, 91,90% des enfants ont porté attention à l'histoire lue par le parent. De plus, 61,90 % des enfants ont répondu à des questions de leur parent, 53,90% ont émis des commentaires à propos de l'histoire, 51,90% ont pointé des éléments dans le livre, 36,10% ont nommé des éléments reconnus dans les illustrations, 32,70% ont posé des questions sur l'histoire et 24,20% ont répété des mots lus par le parent. Par contre, près de la moitié des enfants, soit 49,60%, ont démontré à un moment ou l'autre une perte d'intérêt pour l'histoire. Qui plus est, les quatre autres comportements ont été observés chez moins de 15% des enfants.

C'est après la lecture que la participation des enfants se révèle être la plus faible. En effet, 79,30% des enfants n'ont manifesté aucune participation. Le comportement « répondre aux questions du parent » est celui qui a été le plus observé, c'est-à-dire chez 10,80% des enfants. Tous les autres comportements ont été observés chez moins de 10% des enfants.

L'une des limites de cette étude réside dans le fait que le livre avait été remis aux dyades parent-enfant avant l'observation de la lecture. Ainsi, certaines dyades avaient déjà lu le livre à plusieurs reprises au moment de l'observation, tandis que d'autres le lisaient pour la première fois. De plus, comme les résultats permettent uniquement de connaître la

proportion de dyades au sein desquelles chaque comportement a été observé, aucune donnée quant à la fréquence moyenne de ces comportements n'est disponible.

### L'étude de Pigem et Blicharski (2002)

Pigem et Blicharski ont observé 36 dyades mère-enfant en contexte de lecture d'un album narratif. Les enfants étaient âgés entre 4 et 6 ans et fréquentaient tous une classe d'éducation préscolaire. Les objectifs de la recherche étaient de : 1) décrire les styles de participation des enfants en contexte de lecture avec leur mère; et 2) vérifier si les activités de la mère pendant la lecture prédisent le style de participation de l'enfant.

Les chercheuses ont établi une liste de six activités<sup>4</sup> susceptibles d'être observées chez l'enfant et le parent pendant la lecture (complément d'information, traitement de l'information, gestion de la lecture, synchronie sociale, désynchronie sociale et maintien de l'attention). Chacune des interventions du parent et de l'enfant a été codée en fonction de ces activités. Des statistiques descriptives sous forme de pourcentages ont été calculées pour chacune des activités. Des analyses de regroupement hiérarchiques ont aussi été menées, de sorte que les chercheuses ont pu dégager des styles de participation distincts chez l'enfant. Enfin, des analyses de variance ont permis de vérifier le lien entre les activités de la mère et le style de participation de l'enfant.

Le pourcentage moyen des interventions relevant de la synchronie sociale (ex. : manifester un affect positif) et de la désynchronie sociale (ex. : être distrait par un élément externe à lecture) était respectivement de 31,44 et de 31,04. Le pourcentage moyen des interventions relevant du traitement de l'information (ex. : anticiper la suite de l'histoire) était de 27,33. Les interventions propres à la gestion de la lecture (ex. : tourner la page) ou au complément d'information (ex. : faire un lien avec une expérience antérieure) étaient plus rares. Leur pourcentage moyen respectif était de 8,64 et de 1,55. En ce qui a trait au maintien

---

<sup>4</sup> Dans les travaux de Pigem et Blicharski (2002), le terme « activité » réfère à une catégorie de manifestations de la participation.

de l'attention, les enfants se sont en moyenne montrés attentifs pendant 49% du temps de la lecture.

Les trois styles de participation dégagés par les chercheuses sont les suivants : 1) le style de participation centré sur l'information; 2) le style de participation centré sur l'échange; et 3) le style de participation désynchrone.

Les enfants ayant un style de participation centré sur l'information obtiennent des scores plus élevés pour le maintien de l'attention et les interventions relevant du complément d'information et du traitement de l'information. Ils présentent par contre un score moins élevé pour les interventions associées à la coordination sociale. Parmi les 36 enfants participants, 44,40% adoptaient ce style de participation. Par ailleurs, 75% des mères des enfants adoptant ce style de participation présentaient elles-mêmes un style de participation centré sur le traitement de l'information.

Les enfants ayant un style de participation centré sur l'échange présentent des scores plus élevés pour les interventions relevant de la synchronie sociale et présentent les scores les plus faibles pour les interventions associées à la désynchronie sociale. Parmi les enfants participants, 25% adoptaient ce style de participation. On remarque que la majorité des mères de ces enfants, soit 66,70%, affichaient elles aussi un style de participation centré sur l'échange.

Les enfants ayant un style de participation désynchrone présentent les scores les plus élevés d'interventions relevant de la désynchronie sociale et les scores les plus faibles pour les interventions associées au traitement de l'information. Parmi les enfants participants, 30,60% adoptaient ce style de participation. En ce qui a trait aux mères de ces enfants, 63,70% présentaient aussi un style de participation désynchrone.

Concernant les limites de l'étude de Pigem et Blicharski (2002), il importe de spécifier que cette recherche a été menée auprès d'un échantillon restreint de 36 dyades mère-enfant présentant une certaine homogénéité tant sur le plan du milieu socioéconomique

(dyades issues de milieux de classe moyenne) que sur le plan de la fréquence des lectures parent-enfant (moyenne de deux ou trois lectures parent-enfant hebdomadaires).

### L'étude de Justice et al. (2002)

Justice et al. (2002) ont observé 15 enfants de 4 ans et demi en contexte de lecture d'un album narratif avec leur parent. Les objectifs de la recherche étaient de : 1) déterminer le taux de réponse des enfants aux interventions du parent reliées à l'écrit; 2) déterminer si le taux de réponse des enfants aux interventions du parent reliées à l'écrit varie selon le type d'intervention du parent; et 3) déterminer si le taux de réponse des enfants aux interventions du parent reliées à l'écrit varie en fonction de la composante de l'écrit faisant l'objet de l'intervention.

Les interventions des parents étaient codées en trois temps. Dans un premier temps, les interventions étaient codées comme « intervention reliée à l'écrit » (ex. : intervention en lien avec les lettres, l'orientation de la lecture) ou « autre ». Dans un deuxième temps, les interventions considérées comme étant reliées à l'écrit étaient codées pour une seconde fois : les questions ou les requêtes, lesquelles impliquent une réponse de la part de l'enfant, étaient codées comme « incitation à répondre », tandis que les interventions qui n'impliquent aucune réponse de la part de l'enfant étaient codées comme « commentaire ». Dans un troisième temps, les interventions considérées comme étant des incitations à répondre étaient codées en fonction de la composante de l'écrit concernée (ex. : connaissance des lettres de l'alphabet, conscience phonologique). Les interventions de l'enfant, pour leur part, étaient codées comme étant verbales ou non verbales.

Les résultats indiquent que le taux de réponse des enfants à l'ensemble des interventions liées à l'écrit de leur parent est de 60%. Par contre, ce taux de réponse est fortement tributaire du type d'intervention du parent. En effet, les enfants ont répondu à 87% des interventions sous forme d'incitation à répondre, tandis qu'ils ont répondu à 20% des interventions de leur parent sous forme de commentaires. Plus spécifiquement, lorsque les parents mettaient en œuvre une intervention sous forme d'incitation à répondre, 44% des

réponses des enfants étaient verbales, 31% étaient non verbales et 12% combinaient des éléments verbaux et non verbaux. Seuls 13% des incitations à répondre n'ont généré aucune réponse de l'enfant ou une réponse hors sujet. D'ailleurs, les résultats révèlent que lorsque les enfants répondaient à une intervention de leur parent sous forme d'incitation à répondre, le taux moyen de réponse demeurait considérablement élevé, soit supérieur à 80%, peu importe la composante de l'écrit concernée par l'intervention du parent.

Les réponses des enfants à la suite d'une intervention de leur parent sous forme de commentaire étaient plus rares. En effet, 13% des réponses étaient verbales, 2% étaient non verbales, 5% combinaient des éléments verbaux et non verbaux et 80% des commentaires sont demeurés sans réponse de l'enfant.

Cependant, la recherche de Justice et al. (2002) présente certaines limites. Celui-ci a été réalisé auprès d'un échantillon restreint et les parents impliqués détenaient en majorité une scolarité de niveau universitaire. Tous les parents participants avaient d'ailleurs pris part à une brève session de formation offerte par l'équipe de recherche à propos des pratiques de lecture interactive à privilégier. De plus, en ce qui concerne la participation des enfants, seule la réceptivité aux interventions du parent a été considérée : la fréquence et la nature des interventions spontanément initiées par l'enfant n'ont pas été documentées.

#### L'étude de Neuman (1996)

Neuman a observé 41 enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse avec leur parent. L'âge moyen des enfants participants était de 4 ans et 2 mois. Chacune des dyades a pris part à un programme de littératie familiale d'une durée de 12 semaines. Les dyades ont été observées en contexte de lecture parent-enfant à trois reprises, soit à la quatrième, à la huitième et à la douzième semaine du programme. Un type de livre différent a été utilisé pour chacune des lectures. Les trois livres utilisés étaient respectivement : 1) un album avec une structure hautement prédictible (structure répétitive); 2) un album avec une structure prédictible (répétitions de quelques passages dans le texte);

et 3) un album narratif (histoire incluant un vocabulaire varié et ne comprenant aucun élément répétitif).

Les objectifs de l'étude étaient de : 1) vérifier la relation entre le type de texte lu et la nature des interactions parent-enfant pendant la lecture; et 2) vérifier la relation entre le niveau de compétence en lecture des parents et la nature des interactions parent-enfant.

Le niveau de compétence en lecture des parents a été mesuré par le biais d'un questionnaire autodéclaré. En ce qui concerne les interactions parent-enfant, une typologie de onze types d'interactions parent-enfant susceptibles d'être observées en contexte de lecture parent-enfant a été élaborée (ex. : élaboration, prédiction, répétition). Pour chacune des trois lectures, des statistiques descriptives ont été calculées pour les onze types d'interaction. Des analyses de variance multivariées ont été menées pour vérifier les relations entre les variables.

Les résultats relèvent des relations significatives entre le type de livres lus et les interactions parent-enfant. Ainsi, les livres à structure narrative amènent davantage les dyades à établir des liens avec leur vécu et à faire un rappel de l'histoire une fois le livre terminé. On observe aussi que dans le cadre de la lecture d'un livre à structure hautement prédictible, l'enfant et le parent participent à parts égales pendant la lecture, tandis qu'avec les livres à structure narrative, le parent pose un plus grand nombre de questions et la participation de l'enfant se limite davantage à répondre aux questions du parent.

Par ailleurs, on observe que pour les dyades chez lesquelles le parent a déclaré avoir de faibles compétences en lecture, il y a significativement davantage d'interactions observées en contexte de lecture d'un livre à structure hautement prédictible. Chez les parents ayant déclaré avoir un bon niveau de compétence en lecture, les interactions sont significativement plus nombreuses en contexte de lecture d'un livre à structure narrative.

Parmi les limites de l'étude de Neuman (1996) se retrouve l'absence de groupe contrôle qui ne permet pas de vérifier les effets du programme sur les interactions parent-enfant pendant les lectures observées. Le fait que les interventions du parent et de l'enfant

n'aient pas été traitées de façon indépendante ne permet pas de distinguer les interventions de l'enfant qui sont émises spontanément de celles qui sont émises en réponse à une intervention du parent.

#### L'étude de Taverne et Sheridan (1995)

Taverne et Sheridan ont observé six dyades mère-enfant en contexte de lecture d'un album narratif. L'âge moyen des enfants participants était de 4 ans et demi. Les six dyades prenaient part à un programme de littératie familiale de cinq semaines. Les dyades ont été invitées à faire un enregistrement audio de sept lectures parent-enfant, soit l'une avant la mise en place du programme de littératie familiale, cinq pendant la mise en place du programme, à raison d'une lecture par semaine, et une dernière lecture une semaine après la fin du programme. Parmi les visées de ce projet de recherche figurait l'objectif de vérifier les effets du programme sur la fréquence des interventions du parent et de l'enfant portant sur le livre ou sur l'écrit.

La fréquence de cinq types d'interventions initiées par le parent et de quatre types d'interventions initiées par l'enfant a été calculée. Les quatre catégories d'interventions initiées par l'enfant portaient respectivement sur le vocabulaire, les expressions verbales, la structure du livre et la conscience de l'écrit.

Un score a été attribué à la fréquence de l'ensemble des interactions parent-enfant pendant la lecture. Des analyses de séries chronologiques interrompues ont été menées pour vérifier l'évolution de la fréquence moyenne d'interaction parent-enfant pendant chaque lecture. Les résultats indiquent que le nombre d'interactions parent-enfant a significativement augmenté à la suite de leur implication dans le programme de littératie familiale offert. En effet, le nombre moyen d'interactions parent-enfant portant sur le livre ou sur l'écrit avant le programme était de 18 interventions par lecture. Lors de la dernière semaine du programme, ce nombre moyen était de 129 interactions par lecture. Toutefois, une semaine après la fin du projet, les résultats indiquent que seule la moitié des dyades ont maintenu cette amélioration dans le temps.

La recherche de Taverne et Sheridan (1995) comporte certaines limites qu'il importe de préciser. Tout d'abord, les interactions portant sur le livre ou sur l'écrit initiées par le parent et celles initiées par l'enfant n'ont pas été traitées de façon indépendante. Seul le nombre total d'interactions parent-enfant portant sur le livre ou la lecture a été considéré. De ce fait, les scores de fréquence des interventions initiées par les enfants pour chacune des quatre catégories ciblées ne sont pas mentionnés. Qui plus est, comme les lectures ont uniquement été enregistrées à l'audio, les interventions non verbales n'ont pas été prises en compte. Dans la même lignée, les différentes manifestations de la participation portant sur des aspects autres que sur le livre et l'écrit (ex. : interventions d'ordre socioaffectif) n'ont pas été considérées.

### **1.3.2 Les facteurs qui influencent la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant**

Les résultats des études ayant documenté la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant révèlent que cette participation est tributaire de nombreux facteurs, dont plusieurs se rapportent aux interventions privilégiées par le parent (Justice et al., 2002; Pigem et Blicharski, 2002; Son et Tineo, 2016). À titre d'exemple, Pigem et Blicharski (2002) ont observé que le style de participation adopté par un enfant en contexte de lecture avec sa mère est étroitement relié au style de participation de cette dernière. Ceci est particulièrement vrai pour les enfants qui adoptent un style de participation centré sur l'information : 75% des mères de ces enfants adoptent un style de participation similaire.

Dans la même lignée, on remarque que certaines interventions du parent semblent plus souvent associées à des formes spécifiques de participation de l'enfant (Justice et al., 2002; Landry et al., 2012; Son et Tineo, 2016). Ainsi, les interventions du parent visant à attirer l'attention de l'enfant sont associées à un plus grand engagement verbal de ce dernier, tandis que les interventions du parent en lien avec l'écrit sont associées à une attention visuelle accrue chez l'enfant (Son et Tineo, 2016). Tompkins et al. (2017) observent aussi que les

interventions du parent qui se révèlent être d'un niveau d'abstraction élevé, c'est-à-dire à des interventions qui portent sur des éléments inférentiels plutôt que des éléments textuels, amènent l'enfant à faire significativement plus d'interventions d'un niveau d'abstraction élevé, et ce, peu importe le type d'intervention privilégié par le parent (ex. : questions ouvertes, questions fermées ou commentaires). Ce constat est intéressant étant donné que Justice et al. (2002) ont quant à eux relevé que les interventions verbales de l'enfant semblent être plus fréquentes lorsque le parent privilégie des interventions sous forme d'incitations à répondre. Schiavone et al. (2024), de leur côté, se sont intéressées au lien entre les interventions de l'adulte visant à soutenir le développement du vocabulaire réceptif des enfants en contexte de lecture interactive et la participation verbale des enfants dans un tel contexte. Les résultats de leur étude indiquent qu'en contexte de lecture effectuée par un adulte à un groupe d'enfants, les interventions qui visent à expliquer la signification des nouveaux mots ou qui amènent les enfants à discuter du sens des mots suscitent davantage la participation verbale des enfants que les interventions où l'adulte se contente de mettre l'accent sur les nouveaux mots (ex. : répéter le mot avec une intonation différente pour attirer l'attention des enfants sur celui-ci). Wasik et Hindman (2013 ; 2014 ; 2018) ont pour leur part noté que parmi les pratiques qui favorisent la participation de l'enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse effectuée par un adulte figure le fait de poser des questions ouvertes, d'offrir des rétroactions qui permettent à l'enfant de développer ses réponses, de faire des commentaires extratextuels (au-delà du texte du livre), de tirer profit des remarques non sollicitées des enfants (questions et interventions spontanées non interrogatives) et d'accorder un temps de pause aux enfants pour leur permettre de formuler leurs propos et ainsi donner des réponses plus élaborées.

À l'opposé, d'autres comportements et interventions adoptés par le parent sont associés à une participation limitée de l'enfant, comme l'inattention du parent pendant la lecture (Hutton et al., 2017) et les interventions parentales sous forme de commentaires (Justice et al., 2002).

Si la nature des interventions du parent semble influencer la participation de l'enfant, il en va de même en ce qui a trait à la fréquence des interventions parentales. En effet, un plus grand nombre d'interventions du parent est associé à une plus grande participation de l'enfant (Kim et al., 2011).

Kaderavek et al. (2013) se sont aussi intéressés à la manière dont la participation de l'enfant varie en fonction des regroupements privilégiés (lecture en dyade avec un parent ou lecture effectuée par un adulte à un groupe d'enfants). Plus spécifiquement, les 16 enfants d'âge préscolaire impliqués ont manifesté un niveau de participation similaire en contexte de lecture animée par l'enseignante<sup>5</sup> en classe et en contexte de lecture en dyade parent-enfant, et ce, même si les enseignantes mettaient davantage en œuvre des interventions susceptibles de favoriser la participation des enfants. Ces résultats suggèrent donc qu'en dépit de la qualité des interventions privilégiées par l'adulte qui anime la lecture, les regroupements (en plénière ou en dyade) ont aussi un impact sur la participation de l'enfant. Dans la même lignée, Rodriguez Leon et Payler (2021) ont comparé la participation d'enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture initiée par l'adulte (lecture animée par l'enseignante pour l'ensemble de la classe) et en contexte de lecture initiée par l'enfant lors des jeux libres avec un adulte de son choix (enseignante ou assistant de recherche présent en classe) en compagnie ou non de quelques pairs de son choix. Lors des lectures initiées par l'adulte, le livre était sélectionné par l'enseignante, tandis qu'en contexte de lecture initiée par l'enfant, l'enfant choisissait lui-même le livre exploité. Les résultats révèlent que la participation de l'enfant est plus marquée en contexte de lecture initiée par l'enfant qu'en contexte de lecture initiée par l'adulte.

Un autre facteur qui semble influencer la participation de l'enfant est le type de livres de littérature jeunesse utilisé. Plus spécifiquement, selon les travaux de Kucirkova et al. (2014), l'enfant a tendance à participer davantage à la lecture d'un livre qui lui est personnalisé (ex. : livre fait sur mesure pour lui incluant un personnage qui a son nom, récit incluant des références à sa vie personnelle). Les travaux de Neuman (1996) abondent dans

---

<sup>5</sup> Dans cette thèse, le féminin est utilisé pour désigner tous les acteurs et toutes les actrices du milieu de l'éducation sans discrimination, et ce, uniquement dans le but d'alléger le texte.

le même sens : les interventions effectuées par les parents en contexte de lecture avec leur enfant varient en fonction de type de livre lu, ce qui influence, par le fait même, la nature de la participation des enfants. En revanche, la méta-analyse menée par Clinton-Lisell et al. (2024) indique des résultats différents. Plus spécifiquement, cette méta-analyse visait à vérifier le lien entre le médium du livre utilisé (livre papier ou livre numérique) et l'engagement de l'enfant pendant la lecture. Les résultats ne relèvent aucune différence significative entre le médium du livre et l'engagement de l'enfant, et ce, pour toutes les composantes de l'engagement (composantes comportementales, composantes émotionnelles et composantes cognitives). Comme la participation est considérée comme étant l'une des composantes comportementales de l'engagement (Fredricks et al., 2004), ces résultats laissent supposer que le médium du livre n'influence pas de façon significative la participation de l'enfant. Les résultats de la méta-analyse de Clinton-Lisell et al. (2024) révèlent aussi que l'engagement de l'enfant en contexte de lecture d'un livre numérique varie en fonction de divers facteurs, notamment l'identité de l'adulte qui lit le livre avec l'enfant (ex. : enseignantes, parents) et le type de lecture du texte (narrée automatiquement par le livre numérique ou lu à haute voix par l'adulte).

Cette participation de l'enfant varie aussi en fonction qu'il s'agisse de la lecture d'un livre lu pour la première fois par la dyade parent-enfant ou qu'il s'agisse d'un livre déjà connu par cette dernière. En effet, McArthur et al. (2005) ont observé 36 dyades composées d'un enfant âgé de 24 à 36 mois et de sa mère en contexte de lecture de deux livres de littérature jeunesse. Chaque livre, qui était initialement inconnu par la dyade parent-enfant, a été lu à trois reprises. Les chercheurs ont observé qu'en contexte de première lecture d'un livre, tant les enfants que les mères privilégiaient des interventions portant sur les actions des personnages et des éléments explicites, alors qu'en contexte de relecture d'un livre, les enfants et les parents avaient plutôt tendance à privilégier des interventions portant sur des éléments plus complexes requérant une analyse plus approfondie de l'histoire telles que les émotions ressenties par les personnages. Les résultats des travaux de McDonnell et al. (2003), qui ont documenté la participation de 14 enfants de 3 ans en contexte de lecture avec leur mère, soulignent que plus la dyade parent-enfant est familière avec le livre, plus l'enfant tend

à initier des interventions. En contexte de première lecture d'un livre de littérature jeunesse, les interventions de l'enfant sont plus couramment émises en réponse à une intervention de l'adulte. Les travaux de Schapira et al. (2021) vont dans le même sens : en contexte de lecture parent-enfant, les enfants font significativement plus d'interventions portant sur des informations implicites en contexte de relecture d'un livre qu'en contexte de lecture d'un livre inconnu.

Selon Schapira et al. (2021) le moment de la lecture est aussi un élément à considérer lorsqu'il est question de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant. Ainsi, les enfants tendent à faire significativement plus d'interventions se rapportant à la conscience (interventions portant sur éléments implicites en lien avec les émotions des personnages) en contexte de discussion parent-enfant suivant la lecture d'un album de littérature jeunesse que pendant la lecture même du livre.

Par ailleurs, les travaux McArthur et al. (2005) ont aussi montré que la participation de l'enfant tend à varier en fonction de l'âge de l'enfant. Ainsi, les enfants plus âgés (plus de 30 mois) ont tendance à effectuer significativement plus d'interventions complexes, alors que les enfants de moins de 30 mois se limitent plus souvent aux interventions portant sur des éléments explicites.

La participation de l'enfant varie de plus en fonction du sexe de l'enfant et du parent impliqué (Vandermaas-Peeler et al., 2012). En effet, on remarque que les filles, qu'elles soient avec leur mère ou avec leur père, initient significativement plus d'interventions que les garçons. De plus, les garçons initient deux fois moins d'interventions en contexte de lecture avec leur père qu'en contexte de lecture avec leur mère (Vandermaas-Peeler et al., 2012).

En outre, la participation de l'enfant repose aussi sur des facteurs d'ordre socioaffectif. Le sentiment d'attachement de l'enfant envers son parent, la proximité physique entre l'adulte et l'enfant pendant l'activité et l'instauration d'un climat chaleureux sont tous des facteurs susceptibles d'influencer cette participation (Hutton et al., 2017; Moss, 2016).

Enfin, le niveau de compétence de l'enfant au regard de l'émergence de l'écrit influence lui aussi son niveau de participation. Ainsi, les enfants qui ont des habiletés moindres au regard de la littératie sont moins enclins que les enfants ayant un bon niveau d'habiletés en littératie à mobiliser des stratégies de lecture de façon autonome lors de la lecture avec leur parent (Provencher, 2013).

Si certaines études ont permis de relever des facteurs qui influencent la participation des enfants en contexte de lecture avec son parent, un autre constat émane des recherches ayant documenté le sujet : la participation des enfants en contexte de lecture parent-enfant demeure limitée (Najarian et al., 2010; Son et Tineo, 2016; Vandermaas-Peeler et al., 2012).

### **1.3.3 La participation limitée des enfants en contexte de lecture parent-enfant**

Bien que l'importance du rôle actif de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant soit connue (Aram et Levine, 2002; Barachetti et Lavelli, 2011; Gosselin-Lavoie, 2016; Kim et al., 2011; van Kleeck, 2003), et que plusieurs facteurs susceptibles de favoriser ou non cette participation aient été identifiés (Justice et al., 2002; Pigem et Blicharski, 2002; Son et Tineo, 2016), certaines études soulignent que la participation des enfants en contexte de lecture parent-enfant demeure faible, la place de l'adulte dans un tel contexte prédominant largement sur celle de l'enfant (Pesco et Gagné, 2017).

À titre d'exemple, on remarque que lorsque les parents font la lecture avec leur enfant, les interventions qu'ils initient eux-mêmes représentent plus du double des interventions initiées par l'enfant (McGinty et al., 2012; Vandermaas-Peeler et al., 2012; Schapira et al., 2021). Kim et al. (2011) remarquent d'ailleurs que les mères interviennent non seulement davantage que leur enfant lors de la lecture, mais aussi que plus de la moitié de leurs interventions ne sollicitent pas la participation de l'enfant.

Par ailleurs, les travaux de Najarian et al. (2010) révèlent que la participation des enfants est particulièrement limitée au moment des interventions avant et après la lecture.

Ces mêmes travaux mettent aussi en lumière le fait que plusieurs des interventions parentales identifiées dans la littérature scientifique et professionnelle comme étant propices à la participation des enfants (ex. : s'assurer du confort de l'enfant avant la lecture, permettre à l'enfant de manipuler le livre lui-même) ont été observées chez moins de 5% des dyades.

Pigem et Blicharski (2002) ont pour leur part remarqué que près du tiers des enfants d'âge préscolaire observés présentent un style de participation désynchrone, soit un style de participation caractérisé par un faible niveau d'attention et un faible taux d'interventions reliées à l'histoire ou au livre. De plus, les chercheuses ont remarqué que les enfants, peu importe leur style de participation, se montraient attentifs à la lecture faite le parent pendant 49% du temps de la lecture, soit légèrement moins de la moitié de la durée de l'activité. Les résultats de plusieurs autres études tendent aussi à montrer que la participation des enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse avec leur parent demeure moyenne (Kaderavek et al., 2013), voire faible (Hutton, 2017; McGinty et al., 2012).

Il est toutefois intéressant de constater que les travaux de Justice et al. (2002) aboutissent à des résultats divergents : ces derniers ont observé une participation optimale des enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant. Il importe toutefois de souligner que la présence d'interventions verbales initiées par l'enfant n'est pas nécessairement garante d'une participation élevée lors de la lecture. En effet, Son et Tineo (2016) ont remarqué que plus de la moitié des interventions verbales initiées par l'enfant lors de l'activité n'étaient pas reliées à la lecture.

Enfin, les résultats de l'étude exploratoire menée par McMahan-Morin (2023), bien que cette dernière ait documenté la participation d'enfants de maternelle en contexte de lectures interactives en classe et non en contexte de lecture parent-enfant, mettent eux aussi en lumière la participation limitée des enfants en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse effectuée par un adulte. McMahan-Morin (2023) a mené des entrevues semi-dirigées auprès de six enfants de maternelle afin de sonder leur perception de leur participation en contexte de lecture interactive en classe. Aucun des enfants n'a rapporté une

participation active, soit une participation impliquant des interventions émises spontanément par l'enfant, sans sollicitation de l'enseignante. Plus spécifiquement, trois catégories de participation ont été dégagées à partir des propos des enfants, soit : 1) une participation modérée (l'enfant répond aux questions de l'enseignante); 2) une participation neutre (l'enfant se contente d'écouter l'histoire et agit à titre d'auditeur passif); 3) une participation inhibée (l'enfant souhaiterait participer, mais ne le fait pas par crainte de déranger l'enseignante ou de donner une mauvaise réponse à la question posée). En somme, toutes ces catégories de participation dégagées à partir des propos des enfants font état d'une participation restreinte.

#### **1.4 LE PROBLÈME DE RECHERCHE**

Les pratiques de littératie familiale revêtent un rôle capital pour soutenir l'émergence de l'écrit de l'enfant d'âge préscolaire (Beauregard et al., 2011; CTREQ, 2018). L'une des pratiques de littératie familiale particulièrement reconnue pour ses nombreux bénéfices au regard du développement d'habiletés associées à l'émergence de l'écrit chez l'enfant est la lecture parent-enfant (Anderson et al., 2019; Bingham, 2007; Han et Neuharth-Pritchett, 2013; Sonnenschein et Munstremann, 2002; Tompkins et al., 2017; van Kleeck, 2008). Toutefois, on dénote un besoin chez les parents d'être soutenus et accompagnés pour favoriser adéquatement l'émergence de l'écrit de leur enfant (Lavoie et Fontaine, 2016), et ce, particulièrement en ce qui concerne la manière dont ils font la lecture de livres de littérature jeunesse avec eux (Najarian et al., 2010). L'un des moyens reconnus pour répondre à ce besoin est la mise en place de programmes de littératie familiale dont les effets bénéfiques sur les pratiques parentales et le développement d'habiletés associées à l'émergence de l'écrit chez les enfants ont été largement documentés (Beauregard et al., 2011; Dowdall, et al., 2020; Timperley et al., 2022). On observe néanmoins que la participation active de l'enfant, laquelle est essentielle afin que ce dernier puisse tirer pleinement profit des bénéfices de la lecture parent-enfant (Barachetti et Lavelli, 2011;

Bojczyk et al., 2016; Kim et al., 2011; McMahon-Morin, 2023; Newland et al., 2011; Provencher, 2013; Phillips et al., 2008), demeure actuellement limitée (Hutton et al., 2017; Najarian et al., 2010; Schapira et al., 2021; Son et Tineo, 2016).

Certes, certains travaux ont déjà documenté la participation de l'enfant en contexte de lecture avec son parent. Néanmoins, ces études comportent plusieurs limites. Ainsi, la portée des travaux menés sur le sujet demeure limitée, car on y met souvent l'accent sur les interventions du parent plutôt que sur la participation de l'enfant (Anderson et al., 2019; Bingham, 2007; Ece Demir-Lira et al., 2019; Poulain et Brauer, 2017; Tompkins et al., 2017; Vandermaas-Peeler et al., 2012). Ces recherches s'attardent aussi souvent à la participation d'enfants ayant des besoins particuliers (Barachetti et Lavelli, 2011; Gosselin-Lavoie, 2016; McGinty et al., 2012) ou n'étant pas d'âge préscolaire (Cline et Edwards, 2013; Clinton-Lisell et al., 2024; Ece Demir-Lira et al., 2019; Edwards, 2012; Landry et al., 2012; McArthur et al., 2005; McDonnell et al., 2003). Notons aussi que plusieurs d'entre elles ont été menées auprès d'échantillons restreints (Barnyak, 2011; Hutton et al., 2017; Justice et al., 2002; Kaderavek et al., 2013; McGinty et al., 2012; Provencher et al., 2013; Taverne et Sheridan, 1995; Vandermaas-Peeler et al., 2012) ou ont documenté uniquement des aspects très spécifiques de la participation de l'enfant (ex. : attention visuelle, interventions verbales émises spontanément par l'enfant) (Kim et al., 2011; Justice et al., 2002; Moschovaki et Meadows, 2005; Provencher, 2013; Schapira et al., 2021; Son et Tineo, 2016; Taverne et Sheridan, 1995; Vandermaas-Peeler et al., 2012). Plusieurs auteurs soulignent même le réel besoin de mieux documenter la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant (Justice et al., 2002; Kim et al., 2011; McGinty et al., 2012; Pigem et Blicharski, 2002; Rodriguez Leon et Payler, 2021; van Kleeck, 2003).

Par ailleurs, si plusieurs études montrent l'efficacité des programmes de littératie familiale pour amener les parents à bonifier leurs pratiques et pour soutenir le développement des habiletés des enfants propres à l'émergence de l'écrit (Beauregard et al., 2011; Timperley et al., 2022), très peu d'études à notre connaissance se sont spécifiquement intéressées à la manière dont la participation de l'enfant varie en fonction de l'implication ou non de la dyade

parent-enfant dans un programme de littératie familiale. Les travaux de Thomas et al. (2021) ont visé à documenter cet aspect. Or, ces travaux comportent certaines limites en ce sens que l’outil utilisé pour mesurer les interventions du parent et celles de l’enfant est le même, soit l’outil ACIRI (DeBruin-Parecki, 2007). De ce fait, plusieurs nuances quant à la participation de l’enfant (ex. : interventions verbales et non verbales, interventions émises en réponse à une intervention du parent ou non) et plusieurs aspects de la participation de l’enfant (ex. : interventions négatives d’ordre socioaffectif, absences de réponses) ne sont pas documentés.

À la lumière de ces informations, il apparaît nécessaire de documenter davantage la participation des enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant. Il importe aussi de documenter de quelle manière cette participation varie en fonction de l’implication de la dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale.

## **1.5 LES QUESTIONS DE RECHERCHE**

À la lumière de la problématique exposée, le projet s’arrime autour des deux questions de recherche suivantes.

- 1) Comment se manifeste la participation d’enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d’un programme de littératie familiale?
- 2) Comment la participation d’enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie-t-elle en fonction de l’implication ou non de leur dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale ?

## **1.6 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE**

Les objectifs de recherche qui découlent de ces deux questions sont les suivants.

- 1) Décrire la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale
- 2) Décrire de quelle manière la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale

## **1.7 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE**

Ce projet de recherche a contribué à enrichir les connaissances scientifiques au regard de la participation des enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant. Rappelons que ce sujet gagnerait, selon certains auteurs, à être mieux documenté (Kim et al., 2011; McGinty et al., 2012; Rodriguez Leon et Payler, 2021). De surcroît, considérant les limites des projets de recherche ayant porté sur la participation des enfants en contexte de lecture parent-enfant, ce projet permettra de documenter un aspect qui demeure, à notre connaissance, peu traité par la littérature scientifique, ce qui lui confère une certaine originalité. Le projet mènera en plus à l'obtention de résultats complémentaires à ceux de l'équipe de recherche de Boudreau et al. (2024) dans lequel s'inscrit ce projet doctoral et contribuera donc à l'évaluation scientifique du dispositif de formation et d'accompagnement élaboré. Enfin, notons que la grille de codification de la participation de l'enfant conçue dans le cadre de ce projet se démarque par son originalité en ce sens qu'elle a été élaborée à partir des grilles de codification employées par les autres recherches ayant étudié la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant (Justice et al., 2002; Kim et al., 2011; Kucirkova et al., 2014; Landry et al., 2012; Provencher, 2013; Moschovaki et Meadows, 2005; Najarian et al., 2010; Neuman, 1996; Pigem et Blicharski, 2002; Son et Tineo, 2016; Taverne et Sheridan, 1995; Vandermaas-Peeler et al., 2012). De ce fait, cette grille de codification de la participation de l'enfant contribuera à enrichir la littérature scientifique sur

le sujet et pourra éventuellement être utilisée dans le cadre d'autres recherches portant sur la participation d'enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant.

Par ailleurs, plusieurs études soulignent que la réussite scolaire des enfants est associée à leurs habiletés à la maternelle en lien avec l'émergence de l'écrit (Duncan et al., 2007; Sénéchal, 2009). Ces habiletés reposent en partie sur la richesse des expériences de littératie familiale qu'ils vivent (Beauregard et al., 2011), parmi lesquelles figure la lecture de livres de littérature jeunesse vécue avec le parent (Boudreau, 2017). Pour que l'enfant tire un maximum de bénéfices de cette activité, sa participation active est essentielle (Han et Neuharth-Pritchett, 2013; McMahon-Morin, 2023). Ce projet de recherche présente donc une pertinence sociale considérant qu'il s'intéresse à une pratique susceptible de favoriser la réussite scolaire des enfants. Puis, les résultats du projet permettront de bonifier le dispositif de formation et d'accompagnement de l'équipe de recherche de Boudreau et al. (2024) pour mieux outiller les parents à lire avec leur enfant de manière à susciter la participation active de ce dernier. Le présent projet répond donc à des préoccupations sociétales actuelles considérant que l'on reconnaît la nécessité que les enfants « soient soutenus, dès leur plus jeune âge, par des parents mieux outillés et mieux engagés... » (MEES, 2018, p.10) et que l'on souligne le besoin des parents québécois d'être soutenus et accompagnés pour favoriser le développement des habiletés en littératie de leur enfant (CTREQ, 2018). De plus, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) recommande aux milieux éducatifs de mettre en place des mesures pour répondre aux besoins d'informations des parents d'enfants d'âge préscolaire et d'œuvrer de concert avec eux pour favoriser la réussite de l'enfant (CSE, 2012). Les résultats de la présente étude pourront donc également être profitables aux intervenants des milieux scolaires (ex. : enseignantes, éducatrices, orthophonistes) qui pourront guider adéquatement les parents à cet effet. Conséquemment, ce projet de recherche comportera des retombées tant pour les enfants d'âge préscolaire que pour leurs parents et les milieux scolaires qui les accueillent.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre suivant détaille les différents concepts en jeu dans le présent projet de recherche, soit la lecture parent-enfant, la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant et la littératie familiale.

#### **2.1 LA LECTURE PARENT-ENFANT**

La littérature scientifique fait état de différents types de lectures effectuées par l'adulte à un ou plusieurs enfants.

On rencontre communément l'appellation « lecture interactive » (Baron, 2020 ; Beauregard et al., 2011; Boudreau et al., 2018; CSE, 2012) ou encore « lecture interactive à haute voix » (Bernier, 2017). Ce type de lecture est défini comme étant une lecture effectuée par un adulte à un ou plusieurs enfants et au cours de laquelle il interagit avec eux par le biais de discussions ou de questionnements portant sur les divers aspects du texte (Smoking et Donovan, 2003). La lecture interactive occasionne des interventions avant, pendant et après la lecture (Moss, 2016). Baxley et al., (2014) ajoutent que le caractère interactif de cette approche implique que l'adulte incite l'enfant à participer tout au long de l'activité.

On retrouve également l'appellation « lecture à haute voix » (Dupin de Saint-André, 2011). Si certains auteurs définissent la lecture à haute voix comme la verbalisation d'un texte lu (Reyzabal, 1994), d'autres précisent que ce type de lecture va au-delà de la simple oralisation, car elle implique que l'adulte discute du sens du texte avec les enfants (Dupin de Saint-André, 2011).

On parle aussi parfois de « lecture partagée », laquelle vise à modéliser le recours à des stratégies de lecture spécifiques (Brown et Lévesque, 2006). Il existe également la

dénomination « lecture interactive enrichie » qui implique l'exploitation d'un même ouvrage de littérature jeunesse à plusieurs reprises et vise spécifiquement à introduire des concepts relatifs à la conscience de l'écrit, aux inférences, au vocabulaire littéraire et à la conscience phonologique (Lefebvre, 2015). Enfin, on retrouve l'appellation « lecture indiciaire » (Turgeon, 2020), laquelle a pour but d'outiller les enfants à émettre des hypothèses au cours de la lecture, à les justifier et à les valider.

Dans le cadre du présent projet de recherche, on ne peut présumer des pratiques qui seront utilisées par les parents lors des lectures effectuées avec leur enfant. Contrairement aux enseignantes à l'éducation préscolaire, les parents ne possèdent généralement aucune formation initiale sur le sujet. Bien que les parents du GE aient reçu après le prétest une formation à cet effet par le biais du programme de littératie familiale, on ne peut prévoir si ces derniers mettront en œuvre ou non les pratiques recommandées au post-test.

Pour ces raisons, on ne peut recourir aux appellations nommées précédemment, car il est impossible de présumer que les lectures effectuées par les parents répondront aux caractéristiques attribuées aux différents types de lecture répertoriés. Conséquemment, l'appellation « lecture parent-enfant » a été retenue pour désigner les lectures qui seront observées dans le cadre de ce projet de recherche, car elle se distingue des autres appellations communément utilisées qui font référence à la mise en place de pratiques spécifiques par l'adulte qui anime la lecture.

Le tableau 1 propose une synthèse des différentes appellations utilisées pour désigner une lecture effectuée par un adulte à un ou plusieurs enfants.

Tableau 1  
Différentes appellations de la lecture effectuée par un adulte à un ou plusieurs enfants

Appellations	Définitions et caractéristiques
<p><b>Lecture interactive</b></p> <p><b>Lecture interactive à haute voix</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture effectuée par un adulte à un ou plusieurs enfants au cours de laquelle il interagit avec eux par le biais de questionnements ou de discussions portant sur les divers aspects du texte (Giasson, 2011; Smolkin et Donovan, 2003)</li> <li>• Lecture qui implique des interventions avant, pendant et après la lecture (Moss, 2016)</li> <li>• Interventions de l'adulte qui visent à inciter le ou les enfants à participer (Baxley et al., 2014)</li> </ul>
<p><b>Lecture à haute voix</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalisation à haute voix de chacun des mots du texte lu (Reyzabal, 1994)</li> <li>• Lecture à haute voix dans le cadre de laquelle l'adulte discute du sens du texte avec les enfants (Dupin de Saint-André, 2011)</li> </ul>
<p><b>Lecture partagée</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture lors de laquelle l'adulte modélise le recours à des stratégies de lecture spécifiques (Brown et Lévesque, 2006)</li> </ul>
<p><b>Lecture interactive enrichie</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture qui vise à introduire des concepts relatifs à la conscience de l'écrit, aux inférences, au vocabulaire littéraire et à la conscience phonologique (Lefebvre, 2015)</li> <li>• Pratique qui implique la lecture d'un même ouvrage de littérature jeunesse à plusieurs reprises (Lefebvre, 2015)</li> </ul>
<p><b>Lecture indiciaire</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture dont le but est d'outiller les enfants à émettre des hypothèses au cours de la lecture, à les justifier et à les valider (Turgeon, 2020)</li> </ul>
<p><b>Lecture parent-enfant</b> (appellation élaborée dans le cadre du présent projet de recherche)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture d'un ouvrage de littérature jeunesse par un parent et son enfant</li> <li>• Possibilité pour le parent d'effectuer ou non des interventions avant, pendant et après la lecture</li> <li>• Possibilité pour l'enfant de participer ou non avant, pendant et après la lecture</li> </ul>

## 2.2 LA PARTICIPATION DE L'ENFANT EN CONTEXTE DE LECTURE PARENT-ENFANT

D'entrée de jeu, il importe de souligner que l'on retrouve deux appellations distinctes pour désigner le rôle de l'enfant lors d'une activité. Ainsi, on retrouve les termes « engagement » (Clinton-Lisell et al., 2024; McGeown et Smith, 2023; Rodriguez Leon et Payler, 2021; Son et al., 2023) et « participation » (McMahon-Morin, 2023; Moschovaki et Meadows, 2005; Pigem et Blicharski, 2002; Schapira et al., 2021; Tompkins et al., 2017).

Pour McGoewn et Smith (2023) qui ont élaboré un outil visant à mesurer l'engagement d'enfants du primaire en contexte de diverses activités de lecture (ex. : lecture individuelle, lecture partagée), l'engagement est un concept vaste qui implique des composantes comportementales (ex. : fréquence et durée des lectures effectuées par l'enfant), cognitives (ex. : stratégies mobilisées par l'enfant pour comprendre le texte lu), affectives (ex. : réponse émotionnelle à la lecture du texte) et sociales (ex. : discussions entre pairs à propos de l'appréciation du texte lu). Hervatin (2020), pour sa part, considère que l'engagement de l'enfant se rapporte à un état d'esprit qui rend ce dernier disposé à s'impliquer dans une tâche. Dans la même lignée, Son et al. (2023), qui se sont intéressés à l'engagement d'enfants de 3 et 4 ans en contexte de lecture interactive en classe, abondent dans le même sens : selon eux, l'engagement est un concept complexe qui regroupe un éventail d'éléments se rapportant non seulement à la participation, mais également à l'implication de l'enfant sur le plan psychologique. Plus largement, Son et al., (2023) considèrent que l'engagement regroupe entre autres des facteurs relevant de l'intérêt, de la motivation et du niveau d'attention de l'enfant vis-à-vis la lecture. L'engagement est donc perceptible à la fois par le biais d'éléments émotionnels, attentionnels et cognitifs, et de ce fait, la mesure de l'engagement de l'enfant dans un tel contexte va au-delà de la prise en compte de la fréquence des manifestations de la participation (Son et al., 2023). Ces particularités qui définissent l'engagement font également écho aux caractéristiques de l'outil *Kindergarten Reading Scale* (Clarke et al., 2004) qui a été élaboré pour mesurer l'engagement d'enfants de maternelle en contexte d'activités de littératie vécues en classe : la mesure de l'engagement de l'enfant implique la considération d'éléments relevant non seulement de la participation,

mais aussi des efforts mobilisés par l'enfant, des apprentissages que ce dernier effectue, de ses émotions et de son attention vis-à-vis la tâche.

La participation, quant à elle, fait plutôt référence à des actions concrètes et significatives que fait l'enfant pour prendre part à l'activité (St. Onge et Eitel, 2017). Stephens (2019) indique d'ailleurs que l'engagement, à l'inverse de la simple participation, implique un investissement émotionnel, est observable à long terme et permet à l'acteur concerné de prendre part à une prise de décisions. Pittaway et Moss (2019) nuancent bien la différence entre les concepts d'engagement et de participation en précisant qu'un apprenant peut être engagé sans manifester aucune forme de participation, ou à l'inverse, peut faire preuve de participation sans être réellement engagé. Les travaux de St. Onge et Eitel (2017) illustrent également bien la distinction entre participation et engagement. Ces derniers se sont intéressés au niveau d'engagement et à la participation d'élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire en contexte de classe. Pour mesurer le niveau d'engagement des enfants, des éléments d'ordre comportemental et socioaffectif ont été considérés, tandis que pour mesurer leur participation, les interventions verbales et non verbales ont été observées. Enfin, notons que Fredricks et al. (2004) qui se sont employés à définir l'engagement en contexte scolaire de façon plus générale considèrent également l'engagement et la participation comme deux éléments distincts, la participation étant plutôt l'une des composantes comportementales de l'engagement.

À la lumière des définitions des concepts d'engagement et de participation que l'on retrouve dans la littérature scientifique, puis considérant que le rôle de l'enfant dans le cadre de ce projet sera documenté sur la base d'éléments concrètement observables (manifestations verbales et non verbales) et que l'observation se déroulera à court terme (environ 10 minutes par lecture) le terme « participation » a été retenu.

Par ailleurs, ce en quoi consiste la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant ne semble pas faire état d'un consensus dans la littérature scientifique. Pigem et Blicharski (2002) considèrent que la participation de l'enfant lors de la lecture d'un album de littérature jeunesse avec son parent réfère à l'ensemble des « actions verbales ou non

verbales orientées soit vers l'interlocuteur soit vers l'objet livre » (Pigem et Blicharski, 2002, p. 173). Tout comme eux, d'autres auteurs considèrent également que la participation de l'enfant inclut tant les interventions verbales que non verbales (Barnyak, 2011; Hutton et al., 2017; Justice et al., 2002; Kaderavek et al., 2013; Landry et al., 2012; McMahan-Morin, 2023; Najarian et al., 2010; Rodriguez Leon et Payler, 2021; Son et Tineo, 2016; Sonnenschein et Munsterman, 2002). À l'inverse, d'autres considèrent plutôt que cette participation se limite aux interventions verbales (Kim et al., 2011; Kurcikova et al., 2014; McGinty et al., 2012; Moschovaki et Meadows, 2005; Neuman, 1996; Taverne et Sheridan, 1995; Tompkins et al., 2017; Vandermaas-Peeler et al., 2012).

De plus, si certains incluent dans la participation de l'enfant les réponses de ce dernier aux interventions de l'adulte (Barnyak, 2011; Kaderavek et al., 2013; Kim et al., 2011; Landry et al., 2012; McGinty et al., 2012; McMahan-Maron, 2023; Moschovaki et Meadows, 2005; Najarian et al., 2010; Pigem et Blicharski, 2022; Rodriguez Leon et Payler, 2021; Son et Tineo, 2016), d'autres reconnaissent uniquement les interventions initiées spontanément par l'enfant (Kurcikova et al., 2014; Taverne et Sheridan, 1995; Vandermaas-Peeler et al., 2012). Des auteurs considèrent pour leur part que les interventions du parent et celles de l'enfant sont des éléments indissociables (Neuman et al., 1996).

Dans le cadre de ce projet doctoral, l'objectif demeure de décrire le plus précisément possible toutes les facettes de la participation de l'enfant en contexte de lecture avec son parent. C'est pourquoi, pour le présent projet de recherche, la participation de l'enfant fait référence aux interventions tant verbales que non verbales qui sont émises spontanément par l'enfant ou qui surviennent en réponse à une intervention du parent. Ce choix se justifie également par le fait qu'une majorité d'auteurs parmi ceux recensés lors de ce projet ont considéré ainsi la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant (Barnyak, 2011; Kaderavek et al., 2013; Landry et al., 2012; Pigem et Blicharski, 2002; Najarian et al., 2010; Son et Tineo, 2016).

### **2.2.1 Les différentes taxonomies de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant**

Différentes façons de catégoriser les interventions de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant ont été employées. Cette section décrit les différentes taxonomies répertoriées dans la littérature scientifique qui ont été utilisées en contexte de lecture parent-enfant impliquant un enfant d'âge préscolaire. Il importe de préciser que dans ces différentes taxonomies, les catégories proposées ne sont pas mutuellement exclusives, en ce sens que certaines manifestations de la participation de l'enfant peuvent parfois être associées à plus d'une catégorie.

#### L'étude de Schapira et al., 2021

Pour mesurer la variabilité des interventions du parent et de l'enfant pendant la lecture, Schapira et al., (2021) ont utilisé le modèle *dual landscape* élaboré par Bruner (1986, 1990). Ce modèle considère deux catégories d'interventions qui peuvent se manifester autant chez le parent que chez l'enfant en contexte de lecture parent-enfant. D'une part, on considère les interventions se rapportant à l'action, soit les interventions se rapportant à des informations explicites et des aspects plus généraux du livre. D'autre part, on considère les interventions se rapportant à la conscience, lesquelles portent sur des informations implicites et requérant une analyse plus approfondie du récit. Le tableau 2 présente ce modèle.

Tableau 2  
Modèle *dual landscape* des interventions du parent et de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant (Bruner, 1986, 1990)

Catégories d'interventions	Exemples
<b>Interventions portant sur l'action</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire les actions du personnage</li> <li>• Faire un rappel des événements du récit</li> <li>• Décrire une illustration</li> </ul>
<b>Interventions portant sur la conscience</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se questionner sur les pensées et les croyances du personnage</li> <li>• Inférer quant à l'intention derrière l'action du personnage</li> <li>• Se référer au contexte de l'histoire pour comprendre comment le personnage se sent</li> </ul>

Pour mesurer la variabilité des interventions du parent et de l'enfant, Schapira et al., (2021) ont codé les verbatims des lectures parent-enfant filmées dans le cadre de leur projet et ont calculé la fréquence de chacun des deux types d'interventions. Ce même outil a été utilisé tant pour coder les interventions de l'enfant que celles du parent.

L'étude de Thomas et al. (2021)

Dans le cadre de cette recherche, les chercheurs n'ont pas utilisé un outil spécifiquement dédié à mesurer la participation de l'enfant. Ces derniers ont plutôt eu recours à l'outil ACIRI (DeBruin-Parecki, 2007), lequel est utilisé pour mesurer la quantité et la qualité des interactions parent-enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse. Étant donné que des scores individuels ont été calculés pour les interventions du parent et pour celles de l'enfant, les scores obtenus en ce qui a trait aux interventions de l'enfant permettent de brosser un portrait de certaines facettes de la participation de l'enfant.

L'outil ACIRI comporte trois catégories de comportements observables chez le parent ou chez l'enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse. Chaque

catégorie comporte quatre comportements, pour un total de 12 comportements observables. Ces comportements sont listés dans le tableau 3.

Tableau 3  
Présentation des comportements observables chez le parent ou chez l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon l'outil ACIRI (DeBruin-Parecki, 2007)

<b>Catégories de comportements</b>	<b>Liste de comportements</b>
<b>Accroître l'attention portée à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maintenir une proximité physique avec le parent / l'enfant</li> <li>• Maintenir son intérêt ou son attention vers le livre</li> <li>• Tenir le livre</li> <li>• Partager le livre avec le parent / l'enfant</li> </ul>
<b>Promouvoir la lecture interactive et soutenir la compréhension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poser des questions à propos du livre (objet « livre »)</li> <li>• Identifier des éléments reconnus dans l'illustration ou dans le texte (ex. : lettres, mots)</li> <li>• Établir des liens entre l'histoire et son vécu / ses connaissances antérieures</li> <li>• Poser des questions à propos de l'histoire et des sujets abordés</li> </ul>
<b>Recourir à des stratégies de littératie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recourir à des indices visuels pour mieux comprendre l'histoire (informations implicites)</li> <li>• Faire des prédictions</li> <li>• Reformuler l'information dans ses mots</li> <li>• Élaborer à propos des idées de l'interlocuteur</li> </ul>

Pour chaque comportement, un score de 0 (comportement pas du tout observé) à 3 (comportement souvent observé) est attribué. Un score total est calculé pour chacune des catégories (maximum de 12 points), de même qu'un score final pour l'ensemble des trois catégories (maximum de 36 points).

### L'étude de Son et Tineo (2016)

Pour documenter la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant, Son et Tineo (2016) ont mesuré son attention visuelle et son engagement verbal de l'enfant. Pour chacune des interventions de la mère et de l'enfant, les chercheuses ont mesuré la fréquence à laquelle l'enfant était considéré comme attentif sur le plan visuel, c'est-à-dire lorsque son regard portait sur le livre ou sur sa mère. Pour mesurer l'engagement verbal des enfants, chacune de leurs interventions était codée selon les six catégories présentées dans le tableau 4.

Tableau 4  
Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Son et Tineo (2016)

<b>Catégories</b>	<b>Exemples</b>
<b>Intervention en lien avec les concepts de la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Essayer de lire un mot par soi-même</li><li>• Identifier des lettres</li></ul>
<b>Description de l'histoire</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Commenter les événements de l'histoire</li><li>• Décrire les images</li></ul>
<b>Inférence</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Clarifier des éléments implicites de l'histoire</li></ul>
<b>Prolongement de l'histoire</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Faire des liens avec son vécu</li><li>• Faire des liens avec ses connaissances antérieures</li></ul>
<b>Réponse aux interventions du parent</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Répondre à une question posée par le parent</li></ul>
<b>Intervention non liée avec la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Émettre un commentaire qui n'est pas en lien avec l'histoire ou le livre</li></ul>

Pour chacune de ces six catégories, en fonction du nombre d'interventions de l'enfant, les chercheuses ont attribué un score de 1 à 3 (1 = enfant non engagé; 2 = enfant partiellement engagé; 3 = enfant tout à fait engagé). Un score final sur 18 points a été mesuré en fonction du score attribué à chacune des six catégories.

L'étude de Vandermaas-Peeler et al. (2012)

Vandermaas-Peeler et al. (2012) ont pour leur part documenté la participation de 26 enfants de 3 ans et demi en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse avec leur mère, puis avec leur père. La fréquence des interventions initiées par l'enfant a été mesurée pour chacune des catégories présentées dans le tableau 5, de manière à faire émerger des statistiques descriptives.

Tableau 5  
Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Vandermaas-Peeler et al. (2012)

<b>Catégories</b>	<b>Exemples</b>
<b>Description simple</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Décrire un fait en lien avec l'histoire</li></ul>
<b>Description élaborée</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Décrire un fait en lien avec l'histoire en ajoutant des informations</li><li>• Expliquer ou résumer dans ses mots une partie de l'histoire</li></ul>
<b>Prédiction / inférence</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prédire la suite de l'histoire</li><li>• Établir la causalité entre deux événements</li></ul>
<b>Concept propre aux livres</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• S'attarder au titre ou au nom de l'auteur</li><li>• S'attarder à l'orientation de la lecture</li></ul>
<b>Référence aux lettres ou aux mots</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifier ou nommer une lettre</li><li>• Demander la signification d'un mot</li></ul>
<b>Référence aux nombres</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compter ou faire référence aux quantités</li></ul>
<b>Répétition / récitation de passage du texte</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Répéter les propos du parent</li><li>• Imiter le parent qui vient de lire</li></ul>

### L'étude de Kim et al. (2011)

Pour mesurer la participation de l'enfant pendant la lecture, Kim et al. (2011), se sont attardées à la fréquence des interventions verbales spontanément émises par l'enfant, puis celles énoncées en réponse à une intervention de l'adulte. Puis, les chercheuses ont codé les interventions spontanément émises par l'enfant selon leur appartenance à chacune des catégories présentées dans le tableau 6.

Tableau 6  
Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Kim et al. (2011)

<b>Catégories</b>	<b>Exemples</b>
<b>Vocabulaire / identification</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nommer un objet reconnu dans les illustrations</li><li>• Définir un mot</li></ul>
<b>Évènement / description</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Décrire des actions ou des caractéristiques du personnage</li><li>• Décrire des événements de l'histoire</li></ul>
<b>Évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Porter un jugement</li><li>• Donner son opinion</li></ul>
<b>Question / interprétation</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se questionner à propos de l'histoire, des personnages ou des événements</li></ul>
<b>Répétition</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Répéter les propos du parent ou le texte lu</li></ul>

### L'étude de Najarian et al. (2010)

Najarian et al. (2010) ont pour leur part élaboré l'outil RAPT (*Read Aloud Profile Together*) dans le cadre d'une recherche longitudinale lors de laquelle 800 dyades composées de parents et d'enfants de 4 ans ont été filmées en contexte de lecture d'un album de littérature jeunesse. Cet outil comprend notamment une liste de 23 comportements témoignant de la participation de l'enfant susceptibles d'être observés avant, pendant et après la lecture. Les chercheurs ont vérifié, pour chacune des 800 dyades parent-enfant participantes, si chaque comportement était observé au moins une fois. Puis, pour chaque comportement, le

pourcentage de dyades au sein desquelles le comportement avait été observé a été calculé. Ces comportements sont listés dans le tableau 7.

Tableau 7  
Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Najarian et al. (2010)

Catégories	Comportements
<p><b>Avant la lecture (6 comportements)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Démontrer de l'intérêt / de l'enthousiasme pour la lecture du livre</li> <li>• Répondre aux questions du parent</li> <li>• Émettre des commentaires à propos des caractéristiques du livre</li> <li>• Poser des questions à propos du livre</li> <li>• Réagir aux commentaires du parent à propos du livre</li> <li>• Émettre des commentaires à propos de l'histoire</li> </ul>
<p><b>Pendant la lecture (12 comportements)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porter attention à l'histoire lue (être attentif)</li> <li>• Démontrer une perte d'intérêt pour la lecture de l'histoire</li> <li>• Répondre à une question du parent</li> <li>• Pointer des éléments dans le livre</li> <li>• Nommer des éléments reconnus dans les illustrations</li> <li>• Mimer l'histoire / imiter les actions des personnages</li> <li>• Répéter des mots lus par le parent</li> <li>• Faire des liens entre l'histoire et son vécu</li> <li>• Émettre des commentaires à propos de l'histoire</li> <li>• Poser des questions</li> <li>• Explorer le livre par lui-même (ex. : tourner les pages, prendre le livre pour regarder les illustrations)</li> <li>• Lire l'histoire ou raconter l'histoire par lui-même</li> </ul>
<p><b>Après la lecture (5 comportements)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander aux parents de relire le livre</li> <li>• Répondre aux questions du parent</li> <li>• Émettre des commentaires en lien avec l'histoire</li> <li>• Poser des questions à propos de l'histoire</li> <li>• Essayer de lire le livre par lui-même</li> </ul>

L'étude de Pigem et Blicharski (2002)

Pigem et Blicharski (2002) ont observé 36 dyades mère-enfant en contexte de lecture d'un album de littérature jeunesse. Pour documenter la participation des enfants de 4 à 6 ans lors des lectures observées, les chercheuses ont d'abord élaboré une taxonomie de différentes activités<sup>6</sup> parmi lesquelles on peut classer les manifestations de participation de l'enfant pendant la lecture. Cette taxonomie est présentée dans le tableau 8.

Tableau 8  
Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Pigem et Blicharski (2002)

Catégories	Exemples
<b>Complément d'information</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Faire un lien avec ses expériences antérieures</li><li>• Identifier un élément reconnu</li><li>• Partager son opinion</li></ul>
<b>Traitement de l'information</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anticiper la suite de l'histoire</li><li>• Décrire une illustration</li><li>• Élaborer à propos du contenu de l'histoire</li><li>• Vérifier ses hypothèses</li></ul>
<b>Gestion de la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inciter le parent à poursuivre la lecture</li><li>• Inciter le parent à répondre à une question</li><li>• Pointer le texte du doigt</li><li>• Tourner la page</li></ul>
<b>Coordination sociale</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acquiescer à la demande du parent</li><li>• Manifester un affect positif</li><li>• Demander de l'attention</li></ul>
<b>Désynchronie sociale</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Être distrait par un élément externe à la lecture</li><li>• Manifester son désaccord avec le parent</li><li>• Interrompre le parent</li><li>• Refuser de répondre à la demande du parent</li></ul>
<b>Attention</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maintenir son attention</li></ul>

<sup>6</sup> Dans les travaux de Pigem et Blicharski (2002), le terme « activité » réfère à une catégorie de manifestations de la participation.

Chacune des manifestations de la participation de l'enfant a été codée en fonction de ces catégories. La codification des lectures mère-enfant observées a permis de dégager trois styles de participation chez les enfants. Ces styles de participation sont présentés dans le tableau 9.

Tableau 9  
Styles de participation de l'enfant selon Pigem et Blicharski (2002)

Styles de participation	Description
<b>Centré sur l'information</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accent mis sur le complément et le traitement de l'information</li> <li>• Peu de coordination sociale</li> <li>• Fort niveau d'attention</li> </ul>
<b>Centré sur l'échange</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accent mis sur la coordination sociale</li> <li>• Peu de désynchronie sociale</li> </ul>
<b>Désynchrone</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accent mis sur la désynchronie sociale</li> <li>• Peu d'intervention en lien avec le traitement de l'information</li> <li>• Faible niveau d'attention</li> </ul>

L'étude de Justice et al. (2002)

Justice et al. (2002) se sont, pour leur part, intéressés à la réceptivité de 15 enfants de 4 ans et demi aux interventions de leur parent en contexte de lecture parent-enfant. Pour ce faire, ils ont codé les interventions des enfants émises en réponse aux interventions de leur parent reliées à l'écrit en fonction des catégories présentées dans le tableau 10. La fréquence des interventions pour chacune de ces catégories a été prise en considération.

Tableau 10  
Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Justice et al. (2002)

<b>Catégories</b>	<b>Exemples</b>
<b>Intervention verbale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre verbalement à une question du parent</li> </ul>
<b>Intervention non verbale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre en hochant la tête</li> </ul>
<b>Intervention combinant des éléments verbaux et non verbaux</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nommer un élément reconnu dans l'illustration et le pointer du doigt</li> </ul>
<b>Absence d'intervention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas répondre à l'intervention du parent</li> </ul>
<b>Réponse inappropriée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposer une réponse hors contexte / non pertinente avec la lecture</li> </ul>

L'étude de Neuman (1996)

Pour Neuman (1996), les interventions du parent et de l'enfant sont indissociables. De ce fait, toutes les interactions parent-enfant, qu'elles aient été initiées par l'enfant ou non, ont été codées selon les mêmes catégories, soit celles présentées dans le tableau 11.

Tableau 11  
Taxonomie de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Neuman (1996)

<b>Catégories</b>	<b>Exemples</b>
<b>Attirer l'attention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attirer l'attention de l'interlocuteur vers une image</li> </ul>
<b>Faire des liens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire des liens avec son vécu</li> </ul>
<b>Compléter les propos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compléter un propos de l'interlocuteur</li> </ul>
<b>Clarifier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expliquer le texte ou une image</li> </ul>
<b>Élaborer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enrichir les propos de l'interlocuteur</li> </ul>
<b>Rétroagir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner une rétroaction à l'interlocuteur</li> </ul>

<b>Nommer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nommer un élément reconnu</li> </ul>
<b>Gérer la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tourner les pages</li> </ul>
<b>Prédire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prédire la suite de l’histoire</li> </ul>
<b>Rappeler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire un rappel de l’histoire</li> </ul>
<b>Répéter</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répéter ce qui a été dit / lu par l’interlocuteur</li> </ul>

L’étude de Taverne et Sheridan (1995)

Taverne et Sheridan (1995) se sont intéressés à la fréquence des interactions parent-enfant portant sur le livre ou sur l’écrit en contexte de lecture d’un album de littérature jeunesse. Plus spécifiquement, la fréquence des interventions initiées par l’enfant codées comme appartenant à l’une des catégories présentées dans le tableau 12 a été considérée.

Tableau 12  
Taxonomie de la participation de l’enfant en contexte de lecture parent-enfant selon Taverne et Sheridan (1995)

<b>Catégories</b>	<b>Exemples</b>
<b>Vocabulaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander la signification d’un mot</li> <li>• Nommer un élément connu</li> </ul>
<b>Expression verbale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre à une question du parent</li> <li>• Faire un commentaire sur l’histoire</li> </ul>
<b>Structure du livre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repérer le titre</li> <li>• Commenter les caractéristiques de la page couverture</li> </ul>
<b>Conscience de l’écrit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S’attarder aux lettres ou aux mots</li> </ul>

### 2.2.1.1 Les taxonomies de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant : synthèse

Les nombreuses taxonomies employées pour catégoriser les différentes manifestations de la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant témoignent de la diversité de ce à quoi peut référer la participation de l'enfant dans un tel contexte. Toutes les études recensées dans la présente section ont choisi d'élaborer leur propre taxonomie des différentes manifestations de la participation de l'enfant, de manière à pouvoir ultérieurement coder les interventions des enfants et en faire émerger des statistiques descriptives. Toutefois, on remarque des divergences quant aux types d'interventions considérées pour documenter la participation de l'enfant.

Ainsi, certains auteurs ont choisi de documenter uniquement les manifestations de la participation de l'enfant portant sur le livre ou sur l'écrit (Justice et al., 2022; Kim et al., 2011; Neuman, 1996; Taverne et Sheridan, 1995; Vandermaas-Peller et al., 2012), tandis que d'autres ont choisi d'inclure d'autres types d'interventions, notamment les interventions d'ordre socioaffectif (Pigem et Blicharski, 2002) ou celles portant sur des éléments externes à la lecture (Najarian et al., 2010; Son et Tineo, 2016).

Par ailleurs, toutes ces recherches se sont intéressées à des formes de participation verbale de l'enfant pendant la lecture. Toutefois, ce ne sont que quelques études qui ont aussi considéré les interventions non verbales de l'enfant (Justice et al., 2002; Najarian et al., 2010; Neuman, 1996; Pigem et Blicharski, 2002; Son et Tineo, 2016). À cet effet, Son et Tineo se distinguent particulièrement, puisque le seul élément non verbal considéré pour documenter la participation de l'enfant dans le cadre de leurs travaux était l'attention visuelle. À l'opposé, certaines recherches font complètement fi de la participation non verbale de l'enfant au cours de la lecture (Kim et al., 2011; Taverne et Sheridan, 1995; Vandeermaas-Peller et al., 2012).

Enfin, on remarque aussi des divergences quant au choix de documenter les interventions émises spontanément par les enfants ou les interventions émises en réponse à une intervention de l'adulte. Ainsi, certains chercheurs ont considéré tant les interventions

spontanément émises par l'enfant que celles émises en réponse à une intervention du parent (Najarain et al., 2010; Pigem et Blicharski, 2002; Son et Tineo, 2016). À l'inverse, d'autres ont choisi de considérer uniquement les interventions spontanément émises par l'enfant (Kim et al., 2011; Taverne et Sheridan, 1995; Vandermaas-Peeler et al., 2012). À cet effet, les travaux de Justice et al. (2002) se démarquent puisqu'ils sont les seuls à avoir uniquement documenté les réponses de l'enfant aux interventions de son parent. Il en va de même en ce qui concerne ceux menés par Neuman (1996) : ces derniers sont les seuls à avoir considéré les interventions du parent et de l'enfant comme étant indissociables.

En somme, cet état de la littérature scientifique témoigne de la variété des éléments qu'il est possible de considérer ou non pour documenter la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant.

### **2.3 LA LITTÉRATIE FAMILIALE**

La littératie se rapporte à « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016). Beauregard et al. (2011) abondent dans le même sens en définissant la littératie comme étant « le développement, chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter ». Les habiletés se rapportant à la littératie peuvent être mobilisées dans différents contextes de la vie courante, que ce soit en milieu scolaire, en milieu professionnel ou en communauté. (Beauregard et al., 2011).

La littératie familiale, quant à elle, se définit comme étant les « différentes interactions entre le parent et son enfant autour de la lecture et de l'écriture dans la vie de tous les jours » (Boudreau et al., 2006, p. 192). Si la lecture parent-enfant de livres de littérature jeunesse demeure un exemple classique de pratiques de littératie familiale (Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2020), celle-ci est loin de s'y limiter : la lecture des écrits environnementaux (ex. :

panneaux de circulation, enseignes de commerces, menus de restaurants) ou le recours à la lecture et à l'écriture dans différents contextes de la vie quotidienne (ex. : lecture des règles d'un jeu, identification des articles scolaires) en sont d'autres exemples.

La littératie familiale est l'un des piliers de l'émergence de l'écrit étant donné l'importance que revêtent les conditions sociodémographiques et culturelles dans lesquelles évolue l'enfant au regard du développement d'habiletés se rapportant à l'émergence de l'écrit (Rohde, 2015). Beaugard et al. (2011) vont même jusqu'à affirmer que tout apprentissage fait en lien avec la littératie découle inévitablement de la littératie familiale étant donné que c'est au sein de sa famille que l'enfant fait ses premiers apprentissages en lien avec l'écrit. Même si le rôle de la littératie familiale est spécialement reconnu pour favoriser le développement d'habiletés propres à l'émergence de l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire (Beaugard et al., 2011; Maltais, 2007; Sénéchal et LeFevre, 2002), Beddoubia et El Mestari (2021) ajoutent que le rôle de la littératie familiale se poursuit bien au-delà des premières années de vie de l'enfant : des pratiques de littératie familiale reconnues sont susceptibles de transmettre aux enfants d'âge scolaire et aux adolescents le goût de la lecture et de les encourager à intégrer la lecture à leurs activités de loisirs.

Plusieurs programmes, que l'on désigne sous l'appellation « programmes de littératie familiale » ont pour objectif d'aider les milieux familiaux à intégrer à leur quotidien des pratiques de littératie familiale reconnues.

### **2.3.1 Les programmes de littératie familiale**

Les programmes de littératie familiale sont définis comme étant tout programme qui vise à outiller les parents à soutenir les habiletés de leur enfant liées à la littératie ou à consolider leurs propres habiletés en lien avec l'écrit (Projet *READ Literacy Network* [PRNL], 2020). Si certains programmes de littératie familiale sont exclusivement destinés aux familles de jeunes enfants et visent essentiellement à favoriser l'éveil à la lecture et à

l'écriture chez les tout-petits (Myre-Bisaillon et al., 2010), d'autres sont élaborés à l'intention des enfants d'âge scolaire ou des adolescents (Beauregard et al., 2011). Au Québec, ce type de programme est plus fréquemment offert aux familles de milieux défavorisés, mais peut également être proposé à des familles de milieux socioéconomiques plus aisés (Beauregard et al., 2011). La section suivante décrit les principales caractéristiques attribuables aux programmes de littératie familiale.

#### 2.3.1.1 Les caractéristiques des programmes de littératie familiale

Selon Beer-Toker et Gaudreau (2006), différents facteurs sont en jeu lorsqu'il est question des programmes de littératie familiale. On y retrouve ainsi des facteurs cognitifs (ex. : développement de la mémoire), langagiers (ex. : développement de l'émergence de l'écrit), affectifs (ex. : intérêt envers l'écrit) et sociaux (ex. : attitudes et pratiques de littératie du milieu familial).

Plusieurs auteurs se sont attardés à décrire les caractéristiques des différents types de programmes de littératie familiale. Ainsi, selon Knafllic (2005), les programmes de littératie familiale peuvent être directs (ex. : offre d'activités formelles dans le cadre du programme) ou indirects (ex. : activités informelles telles que la participation à l'heure du conte à la bibliothèque municipale). Ils peuvent s'adresser aux parents, ou encore s'adresser à la fois aux parents et aux enfants. Morrow et Paratore (1993) distinguent pour leur part les programmes offerts en partenariat avec l'école et les programmes ayant une visée intergénérationnelle. Ainsi, les programmes de littératie familiale offerts en partenariat avec l'école visent à impliquer les parents dans des activités qui soutiennent le développement d'habiletés en émergence de l'écrit qui seront ultérieurement nécessaires à l'enfant lors de sa scolarisation formelle. À l'opposé, les programmes à visée intergénérationnelle ont plutôt pour objectif de soutenir le développement d'habiletés en littératie à la fois chez le parent et l'enfant. Cairney (2002) adhère lui aussi à une telle classification, mais ajoute à cette taxonomie les programmes en partenariat qui impliquent la communauté, et non seulement

les parents et l'école. Enfin, Sénéchal et Young (2008) considèrent trois types de programmes : 1) les programmes qui comprennent une participation des parents dans des activités vécues en milieux scolaires; 2) les programmes offerts en milieux scolaires qui ne demandent pas de participation active du parent (ex. : séances d'informations, conférences); et 3) les programmes qui impliquent des activités de littératie parent-enfant vécues à la maison.

En contexte d'éducation préscolaire, les programmes de littératie familiale peuvent prendre des formes variées telles que la distribution de trousseaux littéraires aux milieux familiaux, la mise en place d'une bibliothèque roulante ou une lecture animée d'un album de littérature jeunesse offerte aux parents et aux enfants (Myre-Bisaillon et al., 2010). Toutefois, Myre-Bisaillon et al. (2010) soulignent que ces programmes portent plus souvent sur la promotion et la diffusion des œuvres de littérature jeunesse de même que sur la sensibilisation aux comportements à adopter pour favoriser le développement de l'émergence de l'écrit chez l'enfant et qu'ils assurent rarement un suivi auprès des familles après la mise en place du programme.

Les particularités des programmes de littératie familiale destinés aux parents et aux enfants d'âge préscolaire mis en place au cours des dernières années au Québec illustrent bien les caractéristiques typiques de ces programmes.

#### 2.3.1.2 Des programmes de littératie familiale québécois destinés aux parents et aux enfants d'âge préscolaire

Le programme « Histoires de familles » (Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023) avait pour objectif d'outiller les parents à faire des activités de littératie afin de favoriser le développement langagier de leurs enfants. Il s'adressait plus spécifiquement aux familles d'enfants âgés entre 3 et 5 ans. Le programme élaboré par l'équipe de chercheuses a été déployé en collaboration avec un organisme communautaire intervenant auprès des familles en milieux défavorisés. Dans le cadre du programme, 12 ateliers, à raison d'un par semaine,

ont été offerts aux familles participantes au sein de différents lieux communautaires (ex. : Maison de la famille, musée, bibliothèque municipale). Chacun de ces ateliers animés par l'équipe de recherche était d'une durée approximative de 90 minutes et comprenait la modélisation de la lecture d'un album de littérature jeunesse de même que la réalisation d'activités complémentaires à la lecture, notamment des activités de motricité fine (ex. : bricolages) et de motricité globale (ex. : parcours moteurs). Au terme de chaque atelier, l'équipe de recherche prenait soin de présenter aux parents un livre à découvrir à la maison avec leurs enfants. Des recommandations de questions à poser aux enfants pendant la lecture leur étaient alors suggérées.

Parmi les autres programmes de littératie familiale québécois mis en œuvre au cours de la dernière décennie figure le programme « Les mille et un plaisirs de lire avec toi – Volet exploratoire » (Boudreau et al., 2018) destiné à des dyades d'enfants de maternelle 5 ans et leurs parents. Il visait, entre autres, à former les parents à faire la lecture interactive de livres de littérature jeunesse (Boudreau et al., 2018). Au cours de l'année scolaire, les parents du GE ont bénéficié de trois ateliers de formation animés par l'équipe de recherche. D'une durée de 90 minutes, ces ateliers visaient à outiller les parents à faire la lecture interactive de manière à soutenir le développement de leur enfant. Les dyades parent-enfant ont aussi pu bénéficier de 18 trousseaux littéraires à exploiter à la maison. Dans chacune de ces trousseaux se trouvaient un album de littérature jeunesse, du matériel pour effectuer des activités ludiques en lien avec la lecture et un livret proposant des pistes d'interventions à mettre en œuvre avant, pendant et après la lecture.

Dans la même lignée, le programme « Ensemble autour d'eux, on s'éveille ! » (Myre-Bisaillon et al., 2014) a été offert à des parents et à des enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en milieux défavorisés. Ces derniers étaient répartis au sein de six groupes de maternelle 4 ans, 15 groupes de maternelle 5 ans et deux groupes accueillant des enfants d'âge préscolaire ayant des difficultés sur le plan langagier (classes de langage). L'objectif principal était d'outiller les familles à accompagner leur enfant lors d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture. Les parents et les enfants impliqués ont pris part à des ateliers d'éveil

à la lecture et à l'écriture (entre 7 à 10 ateliers) au cours de l'année scolaire. Chacun de ces ateliers comprenait une lecture d'un livre de littérature jeunesse animée par un membre de l'équipe de recherche suivie d'une activité parent-enfant.

Enfin, le programme « Il était une fois... Un livre pour toi et moi ! » (Charron et al., 2013) a été offert à 46 dyades parent-enfant de maternelle 5 ans. Il visait notamment à amener les parents à développer des attitudes et des stratégies parentales en lien avec la lecture. Les participants ont assisté à trois soirées littéraires incluant chacune une animation de lecture, une séance d'information destinée aux parents et un moment de lecture parent-enfant. Les dyades ont également pu bénéficier de 15 trousse littéraires à exploiter à la maison comprenant chacune un livre, une fiche d'activités, des suggestions de tâches (ex. : bricolages, jeux) à effectuer à la suite de la lecture, le matériel nécessaire pour réaliser ces activités complémentaires à la lecture et une fiche d'appréciation.

En somme, les quatre programmes de littératie familiale destinés aux parents et aux enfants d'âge préscolaire mis en place au Québec au cours des dernières années mettent principalement l'accent sur la lecture parent-enfant comme levier pour favoriser l'émergence de l'écrit des enfants.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Cette section s'attarde à la méthodologie du projet de recherche. Tout d'abord, le contexte dans lequel s'inscrit ce projet doctoral est spécifié. Puis, l'approche méthodologique retenue de même que les modalités de recrutement et les caractéristiques des dyades parent-enfant participantes sont précisées. Ensuite, les détails propres au déroulement de la collecte de données et à l'élaboration des outils sont présentés. Enfin, les informations inhérentes à l'analyse des données collectées, aux critères de validité et aux considérations éthiques sont mentionnées.

#### **3.1 LA MISE EN CONTEXTE**

D'entrée de jeu, il importe de rappeler que ce projet s'inscrit dans une plus vaste étude menée par Boudreau, Beaudoin, Mélançon et Hébert (2024) laquelle visait l'élaboration et l'expérimentation d'un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'émergence de l'écrit offert à des parents et à des enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans. Cette étude sous la direction de Boudreau et al. (2024), financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC), avait notamment pour objectif de vérifier les effets de ce dispositif sur la qualité des interventions des parents et des enseignantes qui portent sur l'émergence de l'écrit de même que sur le développement des habiletés associées à l'émergence de l'écrit chez les enfants. Cette étude au devis quasi-expérimental incluait un prétest (automne 2022) et un post-test (printemps 2023) de même qu'un groupe expérimental (GE) et un groupe témoin (GT). Notons que le dispositif élaboré par l'équipe de Boudreau et al. (2024) comprenait un programme de littératie familiale plus spécifiquement destiné aux parents et aux enfants. Lors des deux temps de mesure, des données ont été collectées auprès des parents, des enfants et des enseignantes du GE et du GT, parmi lesquelles des captations

vidéo de dyades parent-enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse. C'est précisément de ce contexte que sont issues les données du présent projet doctoral<sup>7</sup>.

### 3.2 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE RETENUE

Le choix de l'approche méthodologique retenue pour ce projet doctoral a été fait à la lumière d'une recension des écrits scientifiques ayant documenté la participation d'enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant. Cette recension a permis de jeter un regard critique sur les méthodologies employées pour documenter ce sujet, et, par le fait même, d'effectuer des choix méthodologiques éclairés pour ce projet de recherche.

La majorité des études ayant documenté ce sujet ont opté pour une méthodologie quantitative et ont suivi un devis descriptif ou corrélationnel (Hutton et al., 2017; Justice et al., 2002; Kim et al., 2011; McGinty et al., 2012; Moschovaki et Meadows, 2005; Neuman, 1996; Pigem et Blicharski, 2002; Sonnenschein et Munsterman, 2002; Vandermaas-Peeler et al., 2012). Ces recherches ont majoritairement eu recours aux statistiques descriptives, non seulement pour décrire la participation de l'enfant, mais également pour explorer et décrire des relations entre des variables. À titre d'exemples, plusieurs études ont cherché à décrire de quelle manière la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de la nature des interventions mises en œuvre par le parent (Justice et al., 2002; McGinty et al., 2012; Pigem et Blicharski, 2002; Son et Tineo, 2016). D'autres recherches se sont aussi penchées sur la manière dont la participation de l'enfant lors des lectures parent-enfant varie en fonction des habiletés en littératie de l'enfant (Son et Tineo, 2016), de l'activité neuronale de l'enfant (Hutton et al., 2017), de l'âge de l'enfant (McArthur et al., 2005; Thomas et al., 2021), de la familiarité de la dyade parent-enfant avec le livre lu (McArthur et al., 2005; McDonnell et al., 2003; Schapira et al., 2021), du moment de la

---

<sup>7</sup> Il importe de préciser que l'équipe de recherche de Boudreau et al. (2024) analysera les captations vidéo des lectures en dyade parent-enfant sous un angle différent de celui de l'étudiante-chercheuse, en ce sens qu'elle s'intéressera plus spécifiquement à la qualité des interventions des parents.

lecture (Schapira et al., 2021) ou encore du sexe du parent et de l'enfant impliqués (Vandermaas-Peeler et al., 2012). En outre, peu de recherches, à notre connaissance, se sont attardées à la manière dont la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication de la dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale.

À la lumière de cette recension des écrits, le choix d'une méthodologie quantitative et d'un devis corrélationnel descriptif a été retenu. Il s'agit d'une recherche fondamentale étant donné qu'elle est « dirigée vers l'acquisition de nouvelles connaissances soutenue par une curiosité intellectuelle plutôt que par l'utilisation pratique potentielle des résultats » (Fortin et Gagnon, 2022, p.27). Ce projet de recherche présente une visée corrélationnelle descriptive, car il cherche non seulement à décrire la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale, mais aussi à décrire de quelle manière la participation de l'enfant varie en fonction de l'implication ou non de la dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale. En ce sens, le projet vise à explorer la relation entre deux variables, soit la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant et l'implication de la dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale. Même si le projet s'inscrit dans une étude qui suit elle-même un devis quasi-expérimental, ce projet doctoral s'inscrit plutôt dans un devis corrélationnel descriptif considérant que la variable indépendante (implication ou non de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale) n'a pas été manipulée par l'étudiante-chercheuse en vue de vérifier les effets du programme sur la participation des enfants en contexte de lecture parent-enfant.

En ce qui concerne le positionnement épistémologique de l'étudiante-chercheuse dans le cadre de ce projet de recherche, il importe de spécifier que celui-ci s'inscrit dans un paradigme postpositiviste. Dans un tel contexte, la distance entre les chercheurs et les participants est de mise pour assurer l'objectivité des résultats, et l'utilisation des statistiques est considérée comme primordiale pour interpréter ces résultats (Fortin et Gagnon, 2022). Un tel positionnement épistémologique a été retenu étant donné que le paradigme postpositiviste

est communément associé aux recherches caractérisées par une méthodologie quantitative (Fortin et Gagnon, 2022) et qu'un tel paradigme s'arrime aux choix méthodologiques faits pour répondre aux objectifs de recherche.

### **3.3 LES PARTICIPANTS**

La section suivante précise les modalités suivies pour le recrutement des dyades parent-enfant participantes et présente les caractéristiques de ces dyades.

#### **3.3.1 Le recrutement des dyades parent-enfant**

Les dyades parent-enfant impliquées dans ce projet doctoral ont été recrutées à même les participants du projet de Boudreau et al. (2024). Au total, 24 classes d'éducation préscolaire issues de deux centres de services scolaires distincts ont pris au projet, parmi lesquelles 12 faisaient partie du GE bénéficiant du dispositif de formation et d'accompagnement, tandis que les 12 autres classes ont été assignées au GT. Dans chacun des deux groupes se retrouvaient cinq classes de maternelle 4 ans et sept classes de maternelle 5 ans. Il s'agit d'un échantillon non probabiliste considérant que les classes ont été choisies parmi celles des enseignantes s'étant manifestées comme étant volontaires pour prendre part au projet de recherche après que les conseillères pédagogiques de leur centre de services scolaire leur aient acheminé par courriel l'invitation à y participer. Les classes ont ensuite été choisies en fonction des critères de l'équipe de recherche de Boudreau et al. (ex. : nombre d'enfants par classe, niveau scolaire).

Dès le début de l'année scolaire 2022, les parents des classes participantes ont été invités à visionner une capsule vidéo présentant le projet de recherche élaborée par l'équipe de Boudreau et al. (2024). Après avoir pris connaissance de cette capsule vidéo expliquant les engagements attendus de la part des dyades parent-enfant participantes, les parents ont eu

l'occasion de spécifier, par le biais d'un formulaire de consentement remis par l'enseignante de leur enfant, s'ils souhaitent ou non prendre part au projet de recherche et s'ils consentaient à faire partie des dyades parent-enfant filmées aux deux temps de mesure en contexte de lecture parent-enfant d'un livre de littérature jeunesse.

Parmi les dyades parent-enfant s'étant portées volontaires pour prendre part aux captations vidéo, 66 dyades ( $n = 66$ ) ont été choisies aléatoirement, parmi lesquelles 33 étaient issues du GE et 33 étaient issues du GT. Plus spécifiquement, une à cinq dyades ont été sélectionnées dans chaque classe en fonction du nombre de dyades parent-enfant volontaires. Le choix d'un nombre d'au moins 30 dyades participantes dans le GE et le GT a été fait par l'équipe de recherche de Boudreau et al. (2024) considérant que la taille minimale requise d'un échantillon afin de mener des tests paramétriques est de 30, soit 15 participants dans chaque condition (GE et GT) (Green et al., 2000). Le choix d'opter pour un échantillon de taille supérieur au minimum requis permet d'assurer la puissance statistique des analyses qui seront ensuite menées.

Il importe de souligner qu'il s'agit encore une fois d'un échantillon non probabiliste considérant que les dyades ont été choisies aléatoirement parmi celles s'étant manifestées comme étant volontaires pour prendre part aux séances de lecture parent-enfant filmées. Les disponibilités de chacune des dyades volontaires ont aussi été prises en considération.

### **3.3.2 Les caractéristiques des dyades parent-enfant<sup>8</sup>**

Comme mentionné précédemment, 66 dyades parent-enfant ont pris part au projet de recherche, parmi lesquelles 33 ont été assignées au GE et 33 ont été assignées au GT. La section suivante détaille les caractéristiques de ces dyades parent-enfant ayant participé au projet de recherche au regard de : 1) l'âge de l'enfant participant (maternelle 4 ans ou

---

<sup>8</sup> Les données sociodémographiques présentées dans cette section ont été recueillies dans le cadre de la plus vaste étude pilotée par Boudreau et al. (2024), et ce, par le biais d'un questionnaire autodéclaré.

maternelle 5 ans); 2) le sexe du parent et de l'enfant; et 3) les caractéristiques du milieu socioéconomique dans lequel évolue la dyade. Enfin, d'autres précisions d'intérêt à propos des caractéristiques des dyades participantes sont mentionnées.

### 3.3.2.1 L'âge des enfants participants

Les dyades participantes ont été recrutées au sein de classes de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans. Comme mentionné précédemment, une à cinq dyades ont été choisies dans chaque classe en fonction du nombre de dyades volontaires. Considérant qu'il y avait dans le GE et le GT un plus grand nombre de classes de maternelle 5 ans que de maternelle 4 ans (sept classes de maternelle 5 ans contre cinq classes de maternelle 4 ans), une quantité légèrement plus élevée de dyades de maternelle 5 ans a participé au projet de recherche. Par ailleurs, en raison du nombre inégal de dyades volontaires entre le GE et le GT, la quantité de dyades de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans est différente dans les deux groupes. Le tableau 13 fait état du nombre de dyades de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans dans le GE et le GT.

Tableau 13  
Répartition des dyades du GE et du GT en fonction de l'âge de l'enfant

	<b>GE</b>	<b>GT</b>	<b>Total</b>
Dyades parent-enfant de maternelle 4 ans	16 dyades	14 dyades	30 dyades
Dyades parent-enfant de maternelle 5 ans	17 dyades	19 dyades	36 dyades
<b>Total</b>	<b>33 dyades</b>	<b>33 dyades</b>	<b>66 dyades</b>

### 3.3.2.2 Le sexe du parent et de l'enfant impliqué

Parmi les 66 enfants participants, on comptait 34 garçons et 32 filles. En ce qui a trait aux parents participant aux lectures filmées avec leur enfant, 11 d'entre eux étaient des pères et 55 étaient des mères. Autant dans le GE que dans le GT, on comptait au moins une dyade

père-fils, une dyade père-fille, une dyade mère-fils et une dyade mère-fille. Le tableau 14 présente la répartition des dyades parent-enfant participantes en fonction du sexe du parent et de l'enfant.

Tableau 14  
Répartition des dyades du GE et du GT en fonction du sexe du parent et de l'enfant

	<b>GE</b>	<b>GT</b>	<b>Total</b>
Dyades père-fils	4 dyades	1 dyade	5 dyades
Dyades père-fille	5 dyades	1 dyade	6 dyades
Dyade mère-fils	13 dyades	16 dyades	29 dyades
Dyade mère-fille	11 dyades	15 dyades	26 dyades
<b>Total</b>	<b>33 dyades</b>	<b>33 dyades</b>	<b>66 dyades</b>

### 3.3.2.3 Le milieu socioéconomique

En ce qui concerne le revenu familial annuel (avant impôts), la majorité des 66 dyades participantes a indiqué que celui-ci était supérieur à 75 000\$ (n = 51). Seulement 12 dyades ont indiqué que ce revenu était de moins de 75 000\$. Notons également que trois parents n'ont pas répondu à cette question dans le questionnaire autodéclaré qu'ils étaient invités à remplir. Le tableau 15 propose une répartition des dyades du GE et du GT en fonction du revenu familial annuel.

Tableau 15  
Répartition des dyades du GE et du GT en fonction du revenu familial annuel

	<b>GE</b>	<b>GT</b>	<b>Total</b>
Moins de 15 000\$	0 dyade	0 dyade	0 dyade
De 15 000\$ à 30 000\$	2 dyades	0 dyade	2 dyades
De 30 000\$ à 45 000\$	1 dyade	2 dyades	3 dyades
De 45 000\$ à 60 000\$	2 dyades	0 dyade	2 dyades
De 60 000\$ à 75 000\$	2 dyades	3 dyades	5 dyades
De 75 000\$ à 90 000\$	7 dyades	4 dyades	11 dyades
Plus de 90 000\$	17 dyades	23 dyades	40 dyades
<b>Total</b>	<b>31 dyades</b>	<b>32 dyades</b>	<b>63 dyades</b>

En ce qui a trait au niveau de scolarité le plus élevé obtenu par le parent participant, 13 parents ont déclaré avoir un diplôme d'études secondaires ou un diplôme d'études professionnelles (DES / DEP), 20 ont indiqué avoir obtenu un diplôme d'études collégiales ou une attestation d'études collégiales (DEC / AEC), 24 ont déclaré avoir complété des études universitaires de 1<sup>er</sup> cycle (baccalauréat / certificat) et huit ont affirmé avoir fait des études supérieures (maîtrise / doctorat). Un seul parent n'a pas répondu à cette question dans le questionnaire autodéclaré. Le tableau 16 propose une répartition des dyades du GE et du GT en fonction du plus haut niveau d'études complétées par le parent participant.

Tableau 16  
Répartition des dyades du GE et du GT en fonction du plus haut niveau d'étude du parent participant

	<b>GE</b>	<b>GT</b>	<b>Total</b>
Diplômes d'études secondaires (DES / DEP)	9 dyades	4 dyades	13 dyades
Diplômes d'études collégiales (DEC / AEC)	12 dyades	8 dyades	20 dyades
Diplômes d'études universitaires de 1 <sup>er</sup> cycle (baccalauréat / certificat)	9 dyades	15 dyades	24 dyades
Diplômes d'études supérieures (maîtrise / doctorat)	2 dyades	6 dyades	8 dyades
<b>Total</b>	<b>32 dyades</b>	<b>33 dyades</b>	<b>65 dyades</b>

#### 3.3.2.4 D'autres précisions à propos des caractéristiques des dyades parent-enfant

Tout d'abord, il importe de mentionner que la mortalité expérimentale entre le prétest et le post-test est demeurée faible. En effet, seulement trois dyades du GE se sont désistées du projet de recherche au cours de l'année scolaire et n'ont pas été rencontrées au post-test. Les données inhérentes à ces trois dyades ont tout de même été conservées afin de documenter l'objectif 1 du projet de recherche, soit celui de décrire la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale.

En outre, parmi les enfants participants, trois garçons, dont deux dans le GE et un dans le GT étaient suivis en orthophonie pour un retard de langage. De plus, bien que le français soit la langue première de tous les enfants participants, trois enfants, parmi lesquels deux dans le GE et un dans le GT, parlaient fréquemment une langue seconde à la maison, soit l'anglais, l'arabe ou le berbère. À cet effet, le parent de l'une de ces enfants n'avait pas le français comme langue maternelle, mais était parfaitement bilingue (maîtrise de l'arabe et du français à parts égales). Tous les autres parents participants avaient le français comme langue maternelle.

Toujours en ce qui concerne les parents, deux mères, soit l'une dans le GE et l'une dans le GT, ont souligné avoir été diagnostiquées comme étant dyslexiques et ont déclaré que le fait de lire à haute voix représentait un défi pour elles.

Enfin, l'une des dyades du GT était familière avec la collection dont sont issus les deux ouvrages proposés au prétest et au post-test. Le parent et l'enfant connaissaient donc déjà les livres avant les lectures. Dans la même lignée, l'une des fillettes du GT a déclaré déjà connaître le livre proposé au post-test, car ce dernier lui avait déjà été lu par un autre adulte. Sa mère n'était toutefois pas familière avec le livre.

### **3.4 LA MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES**

Cette section porte sur la manière dont les données ont été collectées dans le cadre de ce projet de recherche. Tout d'abord, les détails propres au déroulement de la collecte de données auprès des dyades parent-enfant participantes sont précisés. Puis, les outils de collecte de données employés sont présentés.

### 3.4.1 Le déroulement de la collecte de données

Le prétest s'est déroulé au début de l'année scolaire 2022-2023, soit aux mois d'octobre et de novembre 2022. Le post-test, quant à lui, a eu lieu à la fin de l'année scolaire, c'est-à-dire aux mois de mai et de juin 2023, après que les parents et les enfants du GE aient bénéficié du programme de littératie familiale. Lors de chacun des temps de mesure, des données ont été collectées en contexte d'observation d'une lecture parent-enfant d'un livre de littérature jeunesse. Le tableau 17 expose le déroulement de la collecte de données.

Tableau 17  
Déroulement de la collecte de données

	<b>Septembre 2022</b>	<b>Octobre et novembre 2022</b>	<b>Octobre 2022 à mai 2023</b>	<b>Mai et juin 2023</b>
Recrutement des dyades parent-enfant	X			
Observations filmées des lectures parent-enfant		X		X
Participation au programme de littératie familiale pour les dyades parent-enfant du GE			X	

#### 3.4.1.1 Le déroulement de la lecture parent-enfant

Lors de chacun des temps de mesure, les dyades parent-enfant ont été observées en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse. Chacune de ces séances de lecture a été filmée et a fait l'objet d'une observation directe de la part de l'étudiante-chercheuse. Au prétest, la durée moyenne des lectures observées était de 6 minutes (5 minutes et 54 secondes pour le GE et 6 minutes et 6 secondes pour le GT), tandis que la durée moyenne des lectures observées au post-test était de 7 minutes et 11 secondes (8 minutes pour le GE et 6 minutes et 26 secondes pour le GT).

Lors des lectures parent-enfant, l'étudiante-chercheuse a adopté une posture d'observatrice non participante, c'est-à-dire une posture selon laquelle l'étudiante-chercheuse ne participe pas aux activités observées (Chevalier et Stenger, 2018), et ce, afin d'éviter d'influencer la nature des interventions du parent et de l'enfant. Ces observations ont eu lieu dans un local de l'établissement scolaire fréquenté par l'enfant et se sont tenues en fin de journée, après les heures de classe, en fonction des disponibilités du parent. Le choix de mener des observations directes des lectures parent-enfant a été privilégié considérant que la plupart des études ayant documenté ce sujet ont opté pour une telle façon de faire (Kim et al, 2011; Landry et al., 2012; McGinty et al., 2012; Provencher, 2013; Rodriguez Leon et Payler, 2021; Schapira et al., 2021; Son et Tineo, 2016; Thomas et al., 2021; Vandermaas-Peeler et al., 2012). De plus, l'observation est reconnue pour avoir l'avantage de mener à la collecte de données plus fiables que les réponses autodéclarées par les participants, car elle permet un accès direct au terrain (Chevalier et Stenger, 2018).



Pour chacune des dyades, le même livre de littérature jeunesse a été utilisé au prétest. Il en a été de même au post-test avec un autre livre de littérature jeunesse. Les livres retenus pour chacun des temps de mesure étaient des albums narratifs sélectionnés en fonction de leur potentiel équivalent pour susciter des interactions parent-enfant de qualité (ex. : vocabulaire varié, lien texte-image, possibilités de faire des inférences et des prédictions) et susceptibles de rejoindre les intérêts et le niveau de développement des enfants d'âge préscolaire. Le choix d'utiliser des livres différents lors des deux temps de mesure a été retenu afin que les parents et les enfants soient dans des conditions les plus similaires possibles au prétest et au post-test, c'est-à-dire la lecture d'un livre de littérature jeunesse qui est lu pour la première fois par la dyade parent-enfant.

Si la lecture des livres de littérature jeunesse de différents types (ex. : documentaires, abécédaires) a été encouragée dans le cadre du programme de littératie familiale, les livres proposés aux dyades lors des observations étaient exclusivement des albums narratifs. Un tel choix a été fait considérant que ce type d'album représente le type de livres de littérature jeunesse auquel l'enfant d'âge préscolaire est le plus couramment exposé (Dionne, 2015;

Price et al., 2012; Ness, 2011) et que les recherches ayant documenté la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant ont majoritairement utilisé ce type de livre dans le cadre de leurs observations (Hutton et al., 2017; Justice et al., 2002; Najarian et al., 2010; Pigem et Blicharski, 2002; Rodriguez Leon et Payler, 2021; Schapira et al., 2021; Thomas et al., 2021; Vandermaas-Peeler et al., 2012). Ce choix a également été fait pour éventuellement faciliter la comparaison des résultats obtenus avec les autres recherches ayant étudié le sujet.

Le tableau 18 présente les deux livres de littérature jeunesse qui ont été utilisés au prétest et au post-test.

Tableau 18  
Livres lus par les dyades parent-enfant au prétest et au post-test

	<b>Titre</b>	<b>Auteur</b>	<b>Illustrateur</b>	<b>Éditeur</b>	<b>Collection</b>	<b>Année de publication</b>	<b>Page couverture</b>
<b>Prétest</b>	Le monstre de la météo	Steve Smallman	Bruno Merz	Coup d'œil	L'heure du conte	2015	
<b>Post-test</b>	P'tit manchot n'est pas parfait	Steve Smallman	Steve Smallman	Coup d'œil	L'heure du conte	2013	

Avant de débiter chaque séance de lecture, l'étudiante-chercheuse a demandé au parent de faire la lecture avec son enfant comme il le ferait normalement à la maison. La dyade parent-enfant était ensuite invitée à prendre place devant la caméra et à s'installer comme elle le souhaitait (ex. : enfant et parent assis côte à côte chacun sur une chaise, enfant assis sur les genoux du parent). Notons aussi que chaque captation vidéo a fait l'objet d'une transcription en verbatim en vue de coder ultérieurement les interventions de l'enfant.

#### 3.4.1.2 Le programme de littératie familiale

Les parents, les enfants et les enseignantes du GE ont bénéficié d'un dispositif de formation et d'accompagnement sur l'émergence de l'écrit élaboré et implanté par l'équipe de recherche de Boudreau et al. (2024) entre le mois d'octobre 2022 et le mois de mai 2023.

D'une part, les enseignantes du GE ont assisté à trois journées de formation en présentiel et ont bénéficié d'une capsule de formation en ligne (mode asynchrone). Le contenu de ces formations, élaborées par les professeures-chercheuses responsables du projet, portait sur les pratiques recommandées par la littérature scientifique pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants en contexte d'éducation préscolaire. Les enseignantes ont aussi pu profiter d'une rencontre de suivi en ligne (mode synchrone) animée par les professeures-chercheuses.

D'autre part, les parents du GE ont bénéficié d'un programme de littératie familiale, lequel impliquait des activités destinées à la fois au parent et à l'enfant. Tout d'abord, les parents ont été invités à prendre part à quatre ateliers de formation et d'accompagnement, soit trois ateliers de 60 minutes ayant eu lieu en soirée, durant la semaine, au sein de l'établissement scolaire fréquenté par l'enfant et un atelier de 30 minutes dispensé par le biais d'une capsule vidéo que les parents pouvaient visionner au moment de leur choix (mode asynchrone). Ces ateliers étaient animés par l'équipe de recherche de Boudreau et al. (2024) et abordaient principalement la lecture interactive de livres de littérature jeunesse et les pratiques de littératie familiale susceptibles de soutenir l'émergence de l'écrit chez l'enfant. Il est à noter que dans le cadre du deuxième atelier de formation, les parents étaient invités à venir à l'école accompagnés de leur enfant afin d'assister à la modélisation de la lecture d'un livre de littérature jeunesse aux enfants effectuée par l'étudiante-chercheuse.

Par ailleurs, les dyades parent-enfant ont bénéficié de 21 trousse littéraires, à raison d'une trousse par semaine, qu'ils pouvaient exploiter à la maison. Chacune de ces trousse comprenait : 1) un livre de littérature jeunesse; 2) un livret d'informations destiné au parent proposant des pistes d'interventions à mettre en œuvre avant, pendant et après la lecture; et

3) du matériel pour effectuer des activités ludiques en lien avec la lecture susceptibles de soutenir l'émergence de l'écrit chez l'enfant. Le fonctionnement de ces troussees conçues par l'équipe de recherche de Boudreau et al. (2024) a été expliqué aux parents lors du premier atelier de formation auquel ils ont été invités.

### **3.4.2 L'outil de collecte de données : la grille de codification de la participation de l'enfant**

La section suivante présente l'outil de collecte de données utilisé dans le cadre du présent projet de recherche, soit la grille de codification de la participation de l'enfant (voir annexe I).

Cette grille de codification de la participation de l'enfant a été élaborée dans le cadre de ce projet de recherche à partir de la recension des écrits scientifiques portant sur la participation des enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant. La grille de codification a été l'outil privilégié considérant que la majorité des recherches ayant documenté la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant ont elles-mêmes eu recours à de telles grilles à partir desquelles ont été extraites des statistiques descriptives propres à la participation de l'enfant (Justice et al., 2002; Kim et al., 2011; Kucirkova et al., 2014; Landry et al., 2012; Moschovaki et Meadows, 2005; Najarian et al., 2010; Neuman, 1996; Pigem et Blicharski, 2002; Provencher, 2013; Schapira et al., 2021; Son et Tineo, 2016; Sonnenschein et Munsterman, 2002; Vandermaas-Peeler et al., 2012; Taverne et Sheridan, 1995). Le recours à un tel outil a été songé de manière à pouvoir faciliter l'établissement de comparaisons avec les résultats des autres études ayant documenté le sujet.

Cette grille a été utilisée pour coder chacune des interventions de l'enfant une fois les lectures parent-enfant transcrites en verbatim (voir l'exemple présenté à l'annexe II). Plus spécifiquement, chacune des interventions de l'enfant a été codée en fonction de quatre catégories distinctes : 1) le moment de la lecture au cours duquel a lieu l'intervention (avant, pendant ou après la lecture); 2) la nature de l'intervention (spontanée ou émise en réponse à

une intervention du parent); 3) la forme de l'intervention (verbale, non verbale ou combinaison d'éléments verbaux et non verbaux); et 4) le type d'intervention (ex. : faire des prédictions, discuter des images, faire des liens avec son vécu). Ces catégories ont été choisies à la lumière de la recension des écrits scientifiques ayant documenté la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant.

L'utilisation de cette grille de codification a mené à l'émergence de données quantitatives sous forme de statistiques descriptives. La codification de la participation de l'enfant à partir de la grille de codification élaborée dans le cadre de ce projet a fait l'objet d'un accord interjuge sur 20% des verbatim du GE et du GT au prétest et au post-test. Le résultat de cet accord interjuge pour l'ensemble des codes, toutes catégories confondues, était de 95,48%. L'accord interjuge a également été calculé pour chacune des catégories d'intervention. Plus spécifiquement, les résultats de l'accord interjuge pour chacune des catégories étaient de 99,79% pour le moment de l'intervention, de 97,09% pour la nature de l'intervention, de 99,79% pour la forme de l'intervention et de 85,45% pour le type d'intervention.

Il importe de préciser que le contenu de cette grille de codification, qui a été validée par deux expertes de forme et de contenu, a évolué au fil du projet de recherche. L'élaboration de celle-ci a été effectuée selon un processus itératif de manière à bonifier l'outil. Ainsi, une première version de la grille a été conçue à la suite de la recension des écrits ayant documenté la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant. Cette première version de la grille a fait l'objet d'une révision de la part du comité de recherche. Plus spécifiquement, les noms de certaines sous-catégories ont été reformulés pour mieux distinguer chacune d'entre elles. Par exemple, des précisions ont été ajoutées pour bien distinguer les sous-catégories d'intervention se rapportant aux inférences et celles portant sur la formulation de prédictions. Puis, à la lumière des premières observations directes effectuées par l'étudiante-chercheuse au prétest, certaines sous-catégories d'interventions ont été ajoutées. Ainsi, des sous-catégories d'intervention se rapportant aux absences de réponse de l'enfant (ex. : enfant qui hausse les épaules quand le parent lui pose une question à propos de faits textuels, enfant qui

affirme ne pas savoir lorsque son parent l'invite à prédire la suite de l'histoire) ont été ajoutées. Ensuite, lorsque le codage des interventions de l'enfant à partir des verbatims des lectures parent-enfant a été entamé, certaines sous-catégories d'intervention ont été fusionnées pour éviter toute ambiguïté. Entre autres, les manifestations d'enthousiasme à l'égard de la lecture parent-enfant (ex. : enfant qui manifeste au parent qu'il a hâte de commencer la lecture) et les manifestations de plaisir (ex. : enfant qui rit à la plaisanterie de son parent) ont été regroupées pour former une seule sous-catégorie. Par ailleurs, la réalisation de l'accord interjuge a permis de constater que les exemples fournis pour chacune des sous-catégories à même la grille de codification gagnaient à être bonifiés. De ce fait, des exemples additionnels ont été ajoutés et d'autres ont été enrichis. Enfin, au moment d'analyser les données recueillies, des regroupements de types d'interventions<sup>9</sup> ont été effectués pour faciliter la présentation des résultats.

### **3.5 L'ANALYSE DES DONNÉES**

La section suivante détaille le processus d'analyse des données qui a été employé dans le cadre de cette recherche de manière à répondre aux objectifs préalablement ciblés.

#### **3.5.1 L'analyse des données en vue de répondre à l'objectif 1**

Le premier objectif du projet de recherche était de décrire comment se manifeste la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale.

Le recours à la grille de codification en vue de coder les interventions des enfants a permis de faire émerger des statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, maximum et

---

<sup>9</sup> Ces regroupements de types d'interventions sont présentés de façon exhaustive dans la section 4.1.4.

minimum, pourcentages moyens) pour chacune des sous-catégories d'interventions réalisées par l'enfant. Des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées ont aussi été menées afin de vérifier si certaines sous-catégories d'interventions étaient, de façon statistiquement significative, plus fréquentes que d'autres. Ces analyses ont été effectuées à partir du logiciel SPSS.

### **3.5.2 L'analyse des données en vue de répondre à l'objectif 2**

Le second objectif du projet de recherche était de décrire de quelle manière la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale.

Pour ce faire, des tests t pairés ont été réalisés à partir des scores moyens de fréquence obtenus aux différentes sous-catégories de la grille de codification aux deux temps de mesure. Ceci a permis de vérifier, au sein de chacun des groupes (GE et GT), la présence ou non d'une progression significative des scores de participation des enfants entre le prétest et le post-test.

Des scores de différence ont également été calculés entre les scores de fréquence obtenus au prétest et ceux obtenus au post-test (scores du post-test moins scores du prétest) pour chacune des sous-catégories d'interventions de la grille de codification de manière à obtenir des scores de progression en lien avec la variable dépendante (participation de l'enfant). Des analyses de corrélation ont été effectuées entre les scores de progression (scores de différence post-test-prétest) de chacune des sous-catégories d'interventions de la grille de codification et la variable indépendante concernant l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale (variable dichotomique : implication ou non dans le programme). Le coefficient de corrélation de Pearson a permis de quantifier l'intensité de la relation entre les deux variables. Le logiciel SPSS a encore une fois été utilisé pour mener ces tests.

### 3.5.3 Le respect des critères de validité

La présence d'un prétest contribue à la validité interne du projet en limitant la possibilité de biais liés à la sélection des participants. Certes, le présent projet ne comprend pas de processus de randomisation, c'est-à-dire que les dyades n'ont pas été attribuées aléatoirement au GE ou au GT. Toutefois, la présence d'un prétest au sein des deux groupes permet de contrôler les éventuelles différences qui pourraient initialement distinguer les deux groupes en ce qui a trait à la participation des enfants dans un contexte de lecture parent-enfant.

Par ailleurs, la taille de l'échantillon retenu, soit 66 dyades parent-enfant, réduit les biais liés à la mortalité expérimentale, car advenant le cas où plusieurs dyades auraient souhaité se retirer du projet, l'échantillon serait demeuré suffisamment large pour permettre de mener des analyses statistiques.

De plus, le fait que des livres de littérature jeunesse différents aient été utilisés au prétest et au post-test réduit le risque de biais liés à la situation de mesure considérant que dans les deux cas, les enfants n'étaient pas familiers avec le livre lu avec leur parent.

Puis, pour éviter les biais liés à la fluctuation des instruments de mesure, chacun des outils a été validé par deux expertes de forme et de contenu. Un accord interjuge a aussi été réalisé auprès de 20% des verbatims du GE et du GT au prétest et au post-test afin de s'assurer de la fiabilité du processus de codification. Rappelons que le résultat de cet interjuge était, pour toutes catégories d'intervention confondues, de 95,5%.

Enfin, pour assurer la validité de construit de cette recherche, les variables dépendante (participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant) et indépendante (implication ou non dans le programme de littératie familiale) ont été détaillées avec précision dans la présente thèse afin d'éviter de mener à une interprétation erronée des résultats.

### 3.6 LES RÉSULTATS ATTENDUS

Bien que peu d'études, à notre connaissance, se soient attardées à la manière dont la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de la dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale, il a été possible d'émettre des hypothèses quant à la nature des résultats qui seraient obtenus.

D'une part, de nombreuses études ont souligné la participation limitée des enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant (Hutton et al., 2017; Kim et al., 2011; McGinty et al., 2012; Najarian et al., 2010; Son et Tineo, 2016; Vandermaas-Peeler et al.). Ces résultats laissent donc présager qu'avant la mise en place du programme de littératie familiale, la participation des enfants demeurerait généralement limitée. Toutefois, la littérature scientifique portant sur le sujet ne permettait pas d'avancer des hypothèses plus précises quant aux interventions des enfants qui seraient plus souvent observées.

D'autre part, plusieurs recherches ont montré que la mise en place de programmes de littératie familiale a un effet sur les interventions mises en œuvre par les parents en contexte de lecture parent-enfant (Boudreau et al., 2018; Charron et al., 2013; Thomas et al., 2021; Timperley et al., 2022). Or, la fréquence et la nature des interventions du parent sont reconnues comme étant liées à la participation de l'enfant lors de la lecture (Justice et al., 2002; Pigem et Blicharski, 2002; Son et Tineo, 2016). En effet, un plus grand nombre d'interventions du parent et le choix d'interventions de qualité sont associés à une participation accrue de l'enfant (Kim et al., 2011; Son et Tineo, 2016). De ce fait, l'hypothèse que les enfants du GE présenteraient au post-test une participation significativement plus élevée que ceux du GT a pu être avancée étant donné que les parents du GE bénéficiaient du programme de littératie familiale susceptible de les amener à modifier la façon dont ils font la lecture avec leur enfant (Boudreau et al., 2018; Charron et al., 2013; Myre-Bisailon et al., 2014; Thomas et al., 2021; Timperley et al., 2022). Encore une fois, la littérature scientifique sur le sujet demeurerait, à notre connaissance, trop limitée pour permettre d'avancer des

hypothèses quant aux types d'interventions qui pourraient être plus fréquemment observés chez les enfants du GE comparativement à ceux du GT.

### **3.7 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES**

Considérant que la présente recherche implique la participation d'humains, une demande de certification éthique a été adressée au Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'UQAR. Plus spécifiquement, l'équipe de recherche de Boudreau et al. (2024) a soumis un formulaire de demande de certification éthique dans lequel il était spécifié que l'étudiante-chercheuse inclurait son propre projet doctoral. La demande de certification éthique a été acceptée de sorte qu'un certificat d'éthique soit attribué à l'équipe de recherche et, par le fait même, à l'étudiante-chercheuse (voir annexe III). Notons aussi que le formulaire de consentement qui a été signé par les parents mentionnait explicitement que les données collectées dans le cadre des captations vidéo des lectures parent-enfant seraient utilisées pour le projet doctoral de l'étudiante-chercheuse.

Il importe de préciser que l'ensemble des données collectées sera conservé sur un ordinateur dont l'accès est verrouillé par un mot de passe et uniquement accessible aux membres de l'équipe de recherche et à l'étudiante-chercheuse. Les données seront conservées jusqu'à cinq ans après la collecte de données, puis seront ensuite détruites.

Par ailleurs, Garnier et Rayna (2021) mentionnent trois principes directeurs qu'il importe de considérer lorsqu'il est question des enjeux déontologiques en contexte de recherche en éducation à la petite enfance : 1) le respect des personnes; 2) la préoccupation pour le bien-être; et 3) la justice. Ces trois principes ont été respectés. En effet, le consentement éclairé des parents a été sollicité afin d'assurer le respect des acteurs impliqués, soit les parents et les enfants. Le projet de recherche leur a été présenté de façon détaillée, de manière à s'assurer que ces derniers comprennent bien ce en quoi consisterait leur participation dans le cadre du projet et de quelle manière les données collectées seraient

exploitées. Puis, pour assurer le bien-être des parents et des enfants, les modalités propres aux rencontres des dyades parent-enfant ont été choisies en fonction des contraintes d'horaire de chaque famille. Ainsi, les lectures en dyade parent-enfant ont eu lieu en fonction des disponibilités du parent et de l'enfant et se sont déroulées au sein de l'établissement scolaire fréquenté par l'enfant. Enfin, le principe de justice a été respecté, car tous les parents des groupes-classes impliqués ont eu la possibilité de prendre part au projet, et ce, sans égard aux caractéristiques du parent et de l'enfant (ex. : dyades parent-enfant de la diversité ethnoculturelle et linguistique ou de milieux défavorisés, enfants en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers).



## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS**

La section suivante présente les résultats du projet de recherche. Dans un premier temps, les résultats ayant permis de répondre au premier objectif, soit celui de décrire la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale, sont présentés. Dans un deuxième temps, les résultats propres au second objectif, soit celui de décrire comment la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale, sont exposés.

#### **4.1 LA PARTICIPATION D'ENFANTS DE MATERNELLE 4 ANS ET 5 ANS EN CONTEXTE DE LECTURE PARENT-ENFANT AVANT LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE**

Le premier objectif du projet de recherche était de décrire la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale. Pour ce faire, la codification des interventions des enfants en contexte de lecture parent-enfant au prétest a été utilisée pour faire émerger des statistiques descriptives (minimum, maximum, moyenne et écart-type) pour chacune des sous-catégories d'interventions. La section suivante présente ces statistiques pour chacune des quatre catégories d'interventions, soit le moment de la lecture (avant, pendant ou après), la nature des interventions (spontanées ou émises en réponse à une intervention du parent), la forme des interventions (verbales, non verbales ou combinant des éléments verbaux et non verbaux) et le type d'interventions (ex. : inférences, commentaires à propos des illustrations).

Le tableau 19 présente les statistiques descriptives inhérentes à l'ensemble des interventions réalisées par les enfants au prétest, toutes catégories confondues et celles

propres aux interventions des enfants qui sont directement liées à la tâche de lecture parent-enfant.

Les interventions des enfants considérées comme étant directement liées à la tâche de lecture parent-enfant sont celles étant soit en lien avec l'histoire (ex. : discuter des personnages, du récit, des illustrations, de la signification des mots dans le texte), avec l'écrit (ex. : identification de lettres, de mots, de rimes) ou avec l'objet « livre » (ex. : s'attarder au contexte éditorial, nommer les parties du livre). À l'inverse, les absences de réponse (ex. : enfant qui hausse les épaules pour indiquer qu'il ne sait pas lorsque le parent lui pose une question), les confirmations des propos du parent (ex. : enfant qui hoche la tête pour montrer au parent qu'il a compris l'explication de ce dernier ou qu'il est d'accord avec son propos), les interventions positives ou négatives d'ordre socioaffectif (ex. : enfant qui se blottit contre le parent, enfant qui manifeste un manque d'intérêt pour l'activité) et les interventions autres (ex. : enfant qui demande au parent s'il peut boire de l'eau) ne sont pas considérées comme des interventions qui sont directement en lien avec la tâche de lecture parent-enfant<sup>10</sup>.

Le pourcentage moyen d'interventions liées et d'interventions non liées à la tâche a également été calculé. Pour ce faire, chaque participant a obtenu : 1) un pourcentage associé à la fréquence de ses interventions liées à la tâche = nombre d'interventions liées à la tâche effectuées par l'enfant / (nombre de ses interventions liées à la tâche + nombre de ses interventions non liées à la tâche) X 100; et 2) un pourcentage associé à la fréquence de ses interventions non liées à la tâche = nombre d'interventions non liées à la tâche réalisées par l'enfant / (nombre de ses interventions liées à la tâche + nombre de ses interventions non liées à la tâche) X 100. La moyenne des pourcentages obtenus par l'ensemble des enfants de l'échantillon a ensuite été calculée pour les deux formes d'interventions. Il importe de

---

<sup>10</sup> Les codes étant associés aux sous-catégories d'interventions considérées comme étant directement liées à la tâche sont les suivants : PR, VCA, DI, PGL, DM, INF, EVT, RH, AR, MH, RT, CE, PL, LSP, MO, PÉ et PS. La grille de codification de la participation de l'enfant, laquelle comprend la définition de chacun des codes, peut être consultée dans l'annexe I.

préciser que les pourcentages moyens rapportés dans l'ensemble de cette thèse ont tous été calculés de façon similaire.

La figure 1, qui suit le tableau 19, présente la proportion moyenne en pourcentage des interventions qui, parmi l'ensemble des interventions effectuées par les enfants en contexte de lecture parent-enfant au prétest, sont considérées comme étant directement liées à la tâche et celles qui n'y sont pas liées.

Tableau 19  
Statistiques descriptives associées au nombre total d'interventions réalisées par les enfants au prétest ( $n = 66$ )

<b>Variable</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>É.T.</b>
Nombre total d'interventions	0	84	21,20	16,52
Nombre total d'interventions liées à la tâche	0	60	14,48	12,76

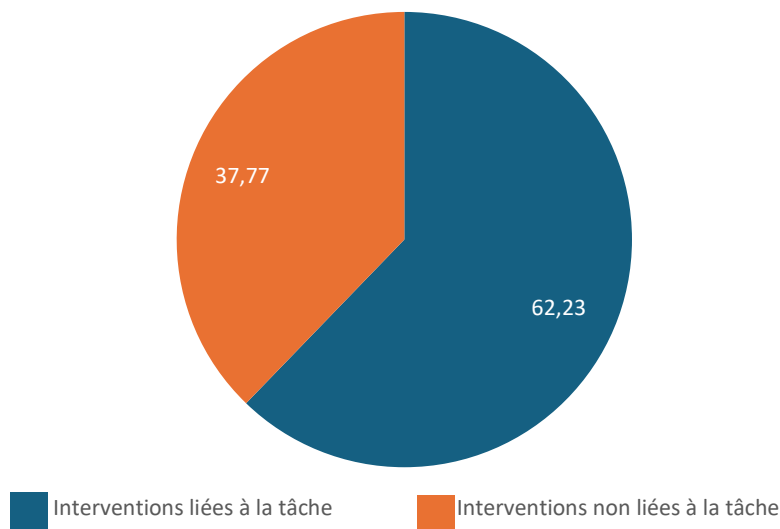


Figure 1. Pourcentage moyen d'interventions liées et non liées à la tâche réalisées par les enfants au prétest ( $n = 65$ )

Le résultat de l'analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées montre qu'il y a une différence statistiquement significative  $F(1, 65) = 34,51, p < ,001, \eta^2 = ,35$  entre le nombre moyen d'interventions liées à la tâche ( $M = 14,48, \acute{E}.T. = 12,76$ ) et le nombre moyen d'interventions non liées à la tâche ( $M = 6,71, \acute{E}.T. = 5,60$ ). Ainsi, le nombre moyen d'interventions liées à la tâche est, de façon statistiquement significative, plus élevé que celui des interventions n'y étant pas liées. Le résultat de l'ANOVA à mesures répétées menée à partir des pourcentages moyens d'interventions liées et non liées à la tâche vont dans le même sens : le pourcentage moyen d'interventions liées à la tâche ( $M = 62,23, \acute{E}.T. = 21,76$ ) est, de façon statistiquement significative  $F(1, 64) = 20,53, p < ,001, \eta^2 = ,24$ , plus élevé que le pourcentage moyen d'interventions non liées à la tâche ( $M = 37,77, \acute{E}.T. = 21,76$ ).

#### 4.1.1 La participation des enfants selon le moment de la lecture

Chacune des interventions des enfants a été codée en fonction que celle-ci ait eu lieu avant, pendant ou après la lecture. Le tableau 20 présente les statistiques descriptives propres aux interventions effectuées par les enfants en contexte de lecture parent-enfant au prétest en fonction du moment de la lecture. Puis, la figure 2 expose la proportion moyenne en pourcentage des interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction du moment de la lecture.

Tableau 20  
Statistiques descriptives associées aux interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction du moment de la lecture ( $n = 66$ )

<b>Variable</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>É.T.</b>
Nombre d'interventions avant la lecture	0	12	2,65	2,68
Nombre d'interventions pendant la lecture	0	75	14,09	13,55
Nombre d'interventions après la lecture	0	38	4,45	5,92

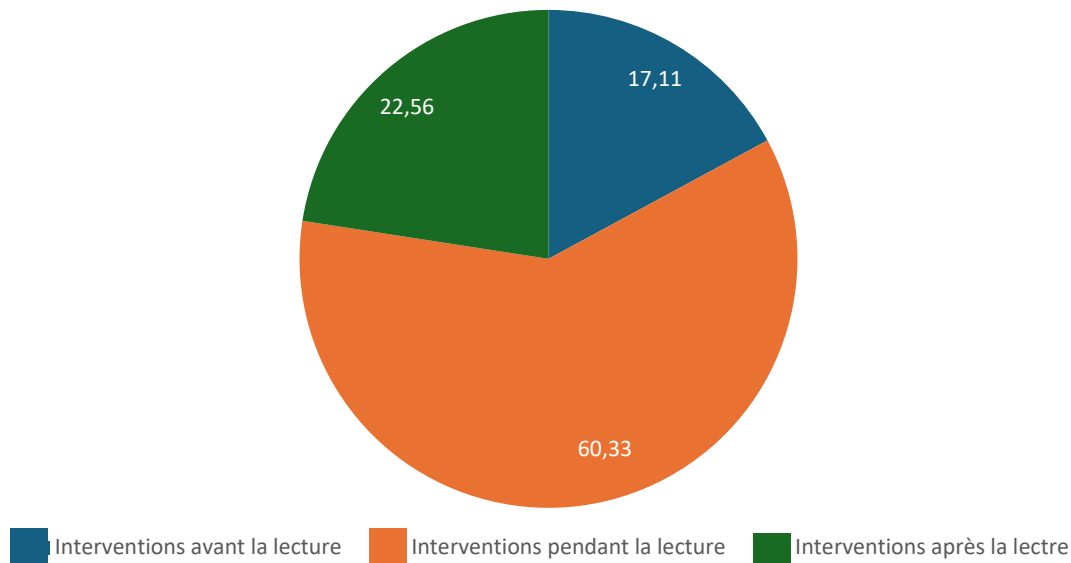


Figure 2. Pourcentage moyen d'interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction du moment de la lecture ( $n = 65$ )

Le résultat de l'ANOVA à mesures répétées révèle qu'il y a des différences statistiquement significatives  $F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(1,30, 84,19) = 37,09, p < ,001, \eta^2 = ,36$  entre les nombres moyens d'interventions réalisées aux différents moments de la lecture. À cet égard, les résultats des tests de comparaisons multiples (Bonferroni) indiquent que le nombre moyen d'interventions pendant la lecture ( $M = 14,09, \acute{E}.T. = 13,55$ ) est, de façon statistiquement significative, plus élevé que le nombre moyen d'interventions avant ( $M = 2,65, \acute{E}.T. = 2,68$ ) et après la lecture ( $M = 4,45, \acute{E}.T. = 5,92$ ). En revanche, il n'y a aucune différence statistiquement significative entre le nombre moyen d'interventions avant la lecture et le nombre moyen d'interventions après la lecture. Le résultat de l'ANOVA à mesures répétées réalisée à partir des pourcentages moyens d'interventions selon le moment de la lecture est similaire, celui-ci indiquant qu'il y a des différences statistiquement significatives  $F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(1,76, 112,62) = 50,28, p < ,001, \eta^2 = ,44$  entre les pourcentages moyens d'interventions effectuées aux différents moments de la lecture. Les résultats des tests de comparaisons multiples (Bonferroni) indiquent que le pourcentage moyen

d'interventions pendant la lecture ( $M = 60,33$ ,  $\acute{E}.T. = 25,57$ ) est, de façon statistiquement significative, plus élevé que les pourcentages moyens d'interventions avant ( $M = 17,11$ ,  $\acute{E}.T. = 19,72$ ) et après la lecture ( $M = 22,56$ ,  $\acute{E}.T. = 19,73$ ). Il n'y a aucune différence statistiquement significative entre le pourcentage moyen d'interventions avant la lecture et le pourcentage moyen d'interventions après la lecture.

#### 4.1.2 La participation des enfants selon la nature des interventions

Chacune des interventions des enfants a également été codée en fonction que celle-ci ait été émise spontanément ou en réponse à une intervention du parent. Le tableau 21 rapporte les statistiques descriptives propres aux interventions effectuées par les enfants en contexte de lecture parent-enfant au prétest en fonction de la nature des interventions. La figure 3 présente quant à elle la proportion moyenne en pourcentage des interventions effectuées par les enfants au prétest en fonction de la nature des interventions.

Tableau 21  
Statistiques descriptives associées aux interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction de la nature des interventions ( $n = 66$ )

<b>Variable</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>É.T.</b>
Nombre d'interventions spontanées non interrogatives	0	69	7,14	11,30
Nombre de questions spontanées	0	6	0,83	1,58
Nombre d'interventions émises en réponse à une intervention du parent	0	33	13,23	8,75

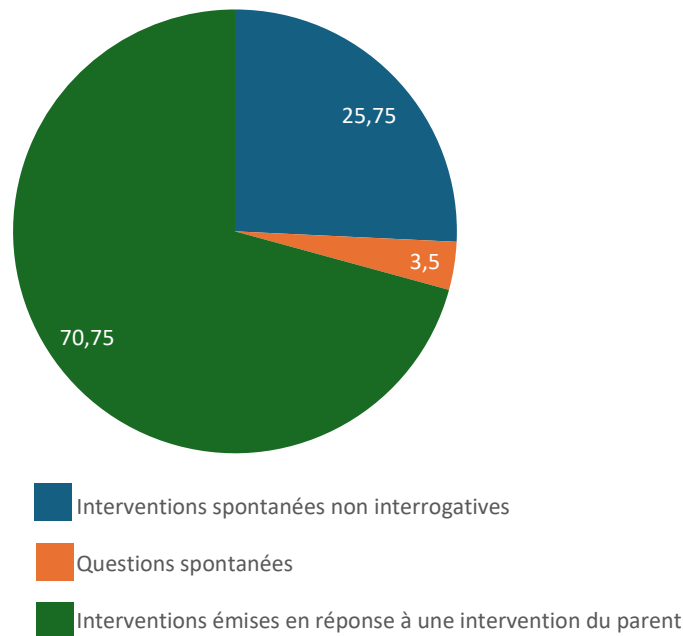


Figure 3. Pourcentage moyen d'interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction de la nature des interventions ( $n = 65$ )

Le résultat de l'ANOVA à mesures répétées indique la présence de différences statistiquement significatives  $F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(1,73, 112,58) = 43,80, p < ,001, \eta^2 = ,40$  entre les nombres moyens d'interventions selon leur nature. À cet effet, les résultats des tests de comparaisons multiples (Bonferroni) montrent que le nombre moyen d'interventions émises en réponse à une intervention du parent ( $M = 13,23, \acute{E}.T. = 8,75$ ) est significativement plus élevé que le nombre moyen d'interventions spontanées non interrogatives ( $M = 7,14, \acute{E}.T. = 11,30$ ) et de questions spontanées ( $M = 0,83, \acute{E}.T. = 1,58$ ). Par ailleurs, le nombre moyen d'interventions spontanées non interrogatives est significativement plus élevé que le nombre moyen de questions spontanées. Il en va de même pour le résultat de l'ANOVA à mesures répétées effectuée à partir des pourcentages moyens d'interventions, celui-ci indiquant qu'il y a des différences statistiquement significatives  $F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(1,09, 69,74) = 132,64, p < ,001, \eta^2 = ,68$  entre les pourcentages moyens d'interventions selon leur nature. Les résultats des tests de comparaisons multiples (Bonferroni) indiquent que le pourcentage moyen d'interventions émises en réponse à une intervention du parent ( $M = 70,75,$

$\acute{E}.T. = 20,06$ ) est, de façon statistiquement significative, plus élevé que les pourcentages moyens d'interventions spontanées non interrogatives ( $M = 25,75$ ,  $\acute{E}.T. = 21,88$ ) et de questions spontanées ( $M = 3,5$ ,  $\acute{E}.T. = 6,61$ ). Le pourcentage moyen d'interventions spontanées non interrogatives est aussi, de façon statistiquement significative, plus élevé que le pourcentage moyen de questions spontanées.

#### 4.1.3 La participation des enfants selon la forme des interventions

Chacune des interventions des enfants a été codée en fonction que celle-ci ait été de forme verbale, non verbale ou qu'elle constituait une combinaison d'éléments verbaux et non verbaux. Le tableau 22 présente les statistiques descriptives propres aux interventions effectuées par les enfants en contexte de lecture parent-enfant au prétest en fonction de la forme des interventions, tandis que la figure 4 détaille la proportion moyenne en pourcentage des interventions effectuées par les enfants au prétest en fonction de la forme des interventions.

Tableau 22  
Statistiques descriptives associées aux interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction de la forme des interventions ( $n = 66$ )

<b>Variable</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>É.T.</b>
Nombre d'interventions verbales	0	45	8,56	9,21
Nombre d'interventions non verbales	0	26	8,29	5,60
Nombre d'interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux	0	49	4,35	7,17

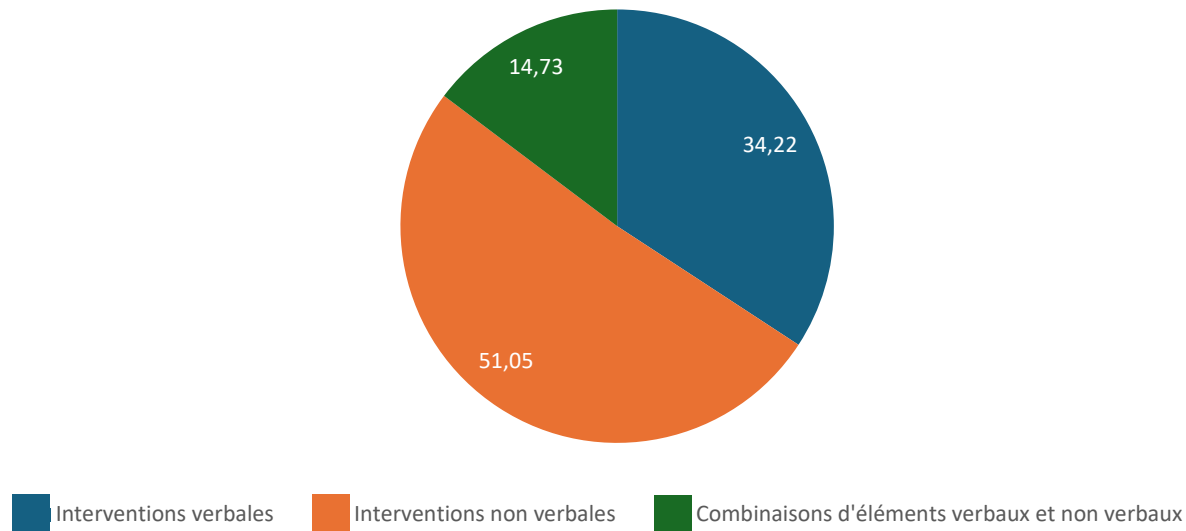


Figure 4. Pourcentage moyen d'interventions réalisées par les enfants en contexte de lecture parent-enfant au prétest en fonction de la forme des interventions ( $n = 65$ )

Le résultat de l'ANOVA à mesures répétées montre qu'il y a des différences statistiquement significatives  $F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(1,71, 111,18) = 9,59, p < ,001, \eta^2 = ,13$  entre les nombres moyens d'interventions selon leur forme. Selon les résultats des tests de comparaisons multiples (Bonferroni), les nombres moyens d'interventions verbales ( $M = 8,56, \acute{E}.T. = 9,91$ ) et d'interventions non verbales ( $M = 8,29, \acute{E}.T. = 5,60$ ) sont, de façon statistiquement significative, plus élevés que celui des interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux ( $M = 4,35, \acute{E}.T. = 7,17$ ). En revanche, il n'y a aucune différence significative entre le nombre moyen d'interventions verbales et le nombre moyen d'interventions non verbales. Le résultat de l'ANOVA à mesures répétées réalisées à partir des pourcentages moyens d'interventions révèle également des différences statistiquement significatives  $F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(1,32, 86,67) = 26,22, p < ,001, \eta^2 = ,29$  entre les pourcentages moyens d'intervention selon leur forme. Les résultats du test de comparaisons multiples (Bonferroni) indiquent que les pourcentages moyens d'interventions verbales ( $M = 34,22, \acute{E}.T. = 23,59$ ) et non verbales ( $M = 51,05, \acute{E}.T. = 29,65$ ) sont, de façon statistiquement

significative, plus élevés que le pourcentage moyen d'interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux ( $M = 14,73$ ,  $É.T. = 14,24$ ). Le pourcentage moyen d'interventions non verbales est aussi, de façon statistiquement significative, plus élevé que le pourcentage moyen d'interventions verbales.

#### 4.1.4 La participation des enfants selon le type d'interventions

Chacune des interventions des enfants a aussi été codée en fonction de son type (ex. : formulations de prédictions, discussions à propos des illustrations, discussions à propos d'éléments textuels). Le tableau 23 présente les statistiques descriptives propres aux interventions effectuées par les enfants en contexte de lecture parent-enfant au prétest en fonction du type d'interventions.

Tableau 23  
Statistiques descriptives associées aux interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction du type d'interventions ( $n = 66$ )

<b>Variable</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>É.T.</b>
Prédictions	0	7	0,74	1,43
Prédictions – Confirmations	0	2	0,09	0,34
Prédictions – Absences de réponse	0	1	0,05	0,21
Liens avec son vécu ou ses connaissances antérieures	0	9	1,42	1,92
Liens avec son vécu ou ses connaissances antérieures – Absences de réponse	0	2	0,11	0,40
Discussions à propos des illustrations	0	36	5,47	6,34
Discussions à propos des illustrations – Absences de réponse	0	1	0,06	0,24
Participation à la gestion de la lecture	0	25	1,55	4,03
Discussions à propos de la signification des mots / expressions	0	7	0,23	0,93
Discussions à propos de la signification des mots / expressions – Absences de réponse	0	2	0,20	0,44
Discussions à propos de la signification des mots / expressions – Confirmations	0	3	0,21	0,57

Répétitions des mots lus ou dits par le parent	0	8	0,39	1,26
Inférences	0	7	1,56	2,13
Inférences – Absences de réponse	0	5	0,23	0,72
Inférences – Confirmations	0	4	0,17	0,60
Discussions à propos d'éléments textuels	0	20	2,12	3,29
Discussions à propos d'éléments textuels – Absences de réponse	0	3	0,27	0,62
Rappel de l'histoire	0	5	0,21	0,78
Rappel de l'histoire – Absences de réponse	0	2	0,06	0,30
Appréciation de l'histoire	0	4	0,82	0,86
Appréciation de l'histoire – Absences de réponse	0	0	0,00	0,00
Mimes en lien avec l'histoire	0	2	0,09	0,38
Discussions à propos du titre	0	2	0,08	0,32
Discussions à propos du contexte éditorial	0	1	0,02	0,12
Discussions à propos du contexte éditorial – Absences de réponse	0	0	0,00	0,00
Discussions à propos du contexte éditorial – Confirmations	0	1	0,02	0,12
Discussions à propos des parties du livre	0	2	0,05	0,27
Discussions à propos des parties du livre – Absences de réponse	0	0	0,00	0,00
Identifications de lettres / signes de ponctuation	0	1	0,02	0,12
Identifications de lettres / signes de ponctuation – Absences de réponse	0	0	0,00	0,00
Lecture / identifications de mots dans le texte	0	1	0,02	0,12
Lecture / identifications de mots dans le texte – Absences de réponses	0	0	0,00	0,00
Discussions à propos de l'écrit dans les illustrations	0	3	0,09	0,46
Discussions à propos des sons	0	1	0,02	0,12
Affects positifs	0	2	0,35	0,57
Manifestation d'enthousiasme / de plaisir	0	9	2,42	2,18
Manifestation d'un manque d'intérêt pour la lecture	0	12	0,61	1,66
Affects négatifs	0	2	0,05	0,27
Autres	0	14	1,44	2,43

Pour présenter de façon plus concise les statistiques descriptives en fonction du type d'interventions, des regroupements de types d'interventions ont été effectués<sup>11</sup>: 1) les interventions en lien avec l'histoire (ex. : émettre des prédictions, faire des inférences, effectuer un rappel de l'histoire, mimer les événements du récit, partager son appréciation de l'histoire); 2) les interventions en lien avec l'écrit (ex. : identifier des mots, des lettres ou des signes de ponctuation, porter attention à l'écrit dans les illustrations, repérer des rimes); 3) les interventions en lien avec l'objet « livre » (ex. : discuter du contexte éditorial, identifier les parties du livre); 4) les interventions positives d'ordre socioaffectif (ex. : manifester un affect positif envers le parent, manifester de l'enthousiasme à l'égard de la lecture du livre); 5) les interventions négatives d'ordre socioaffectif (ex. : manifester un affect négatif envers le parent, manifester un manque d'intérêt pour la lecture du livre); 6) les absences de réponse (ex. : refus de répondre à une question du parent ou absence de réponse de la part de l'enfant lorsque le parent l'interpelle); 7) les confirmations (ex. : l'enfant hoche la tête ou indique verbalement son approbation par rapport aux propos du parent); et 8) les autres types d'interventions (ex. : l'enfant est distrait par un élément externe à la lecture parent-enfant).

Le tableau 24 présente les statistiques descriptives relatives aux interventions effectuées par les enfants au prétest pour chacun des regroupements de types d'interventions présentés ci-dessus. La figure 5 illustre quant à elle la proportion moyenne en pourcentage des interventions effectuées par les enfants au prétest en fonction de ces mêmes regroupements.

---

<sup>11</sup> Les codes associés à chacun des regroupements sont les suivants : interventions en lien avec l'histoire (PR, VCA, DI, DM, INF, EVT, RH, AR, MH, RT), interventions en lien avec l'écrit (LSP, MO, PÉ, PS), interventions en lien avec l'objet « livre » (CE, PL, PGL), interventions positives d'ordre socioaffectif (AFP, ET), interventions négatives d'ordre socioaffectif (AN, MI), absences de réponse (PRA, VCAA, DIA, DMA, INFA, EVTA, RHA, ARA, LSPA, MOA, CEA, PLA), confirmations (PRC, DMC, INFC, RM, CEC) et autres types d'interventions (AT). La grille de codification de la participation de l'enfant, laquelle comprend la définition de chacun des codes, peut être consultée dans l'annexe I.

Tableau 24  
 Statistiques descriptives associées aux interventions réalisées par les enfants au prétest en fonction des regroupements de types d'interventions ( $n = 66$ )

Variable	Min	Max	M	É.T.
Nombre d'interventions en lien avec l'histoire	0	51	12,74	10,70
Nombre d'interventions en lien avec l'écrit	0	3	0,14	0,52
Nombre d'interventions en lien avec l'objet « livre »	0	25	1,61	4,03
Nombre d'interventions positives d'ordre socioaffectif	0	9	2,77	2,23
Nombre d'interventions négatives d'ordre socioaffectif	0	12	0,65	1,68
Nombre d'absences de réponse	0	6	0,97	1,40
Nombre de confirmations	0	9	0,88	1,70
Nombre des autres types d'interventions	0	14	1,44	2,43

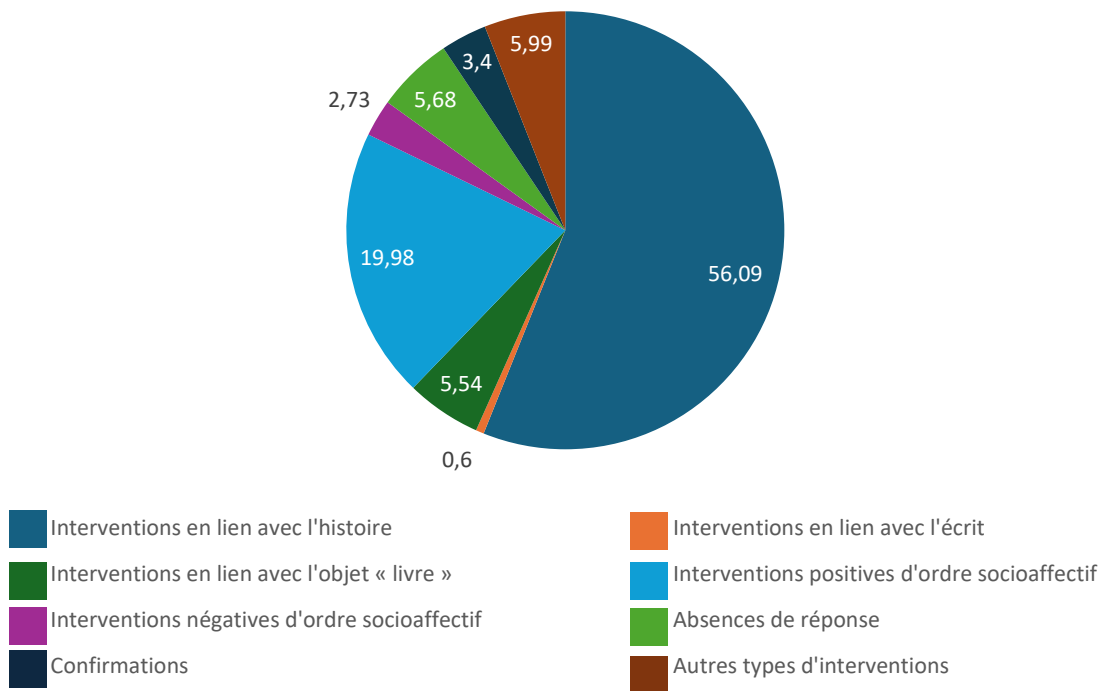


Figure 5. Pourcentage moyen d'interventions des enfants au prétest en fonction des regroupements de types d'interventions ( $n = 65$ )

Le résultat de l'ANOVA à mesures répétées révèle qu'il y a des différences statistiquement significatives  $F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(1,62, 105,02) = 69,06, p < ,001, \eta^2 = ,52$  entre les nombres moyens d'interventions selon les regroupements de types d'interventions réalisées. Les résultats des tests de comparaisons multiples (Bonferroni) précisent que le nombre moyen d'interventions en lien avec l'histoire ( $M = 12,74, \acute{E}.T. = 10,70$ ) est significativement plus élevé que le nombre moyen d'interventions de tous les autres regroupements. Le nombre moyen d'interventions en lien avec l'écrit ( $M = 0,14, \acute{E}.T. = 0,52$ ) est quant à lui significativement moins élevé que le nombre moyen d'interventions de tous les autres regroupements, mis à part celui associé aux interventions négatives d'ordre socioaffectif ( $M = 0,65, \acute{E}.T. = 1,68$ ) avec lequel aucune différence statistiquement significative n'est observée. Enfin, le nombre moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif ( $M = 2,77, \acute{E}.T. = 2,23$ ) est significativement plus élevé que ceux relatifs aux interventions en lien avec l'écrit ( $M = 0,14, \acute{E}.T. = 0,52$ ), aux interventions négatives d'ordre socioaffectif ( $M = 0,65, \acute{E}.T. = 1,68$ ), aux interventions prenant la forme d'absences de réponse ( $M = 0,97, \acute{E}.T. = 1,40$ ), aux interventions de confirmations ( $M = 0,88, \acute{E}.T. = 1,70$ ) et aux autres types d'interventions ( $M = 1,44, \acute{E}.T. = 2,43$ ). Le résultat de l'ANOVA à mesures répétées réalisée à partir des pourcentages moyens d'interventions indique également des différences statistiquement significatives  $F_{\text{Greenhouse-Geisser}}(2,46, 157,38) = 113,93, p < ,001, \eta^2 = ,64$  entre les pourcentages moyens d'interventions selon les regroupements de types d'interventions. Les tests de comparaisons multiples (Bonferroni) révèlent que le pourcentage moyen d'interventions en lien avec l'histoire ( $M = 56,09, \acute{E}.T. = 21,48$ ) est, de façon statistiquement significative, plus élevé que tous les autres pourcentages moyens de regroupements de types d'interventions, tandis que le pourcentage moyen d'interventions en lien avec l'écrit ( $M = 0,60, \acute{E}.T. = 2,54$ ) est significativement moins élevé que tous les autres pourcentages moyens de regroupements de types d'interventions. En outre, le pourcentage moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif ( $M = 19,98, \acute{E}.T. = 22,94$ ) est, de façon statistiquement significative, plus élevé que les pourcentages moyens d'interventions en lien avec l'objet « livre » ( $M = 5,54, \acute{E}.T. = 11,96$ ), d'interventions de confirmations ( $M = 3,40, \acute{E}.T. = 5,75$ ), d'interventions négatives d'ordre socioaffectif

( $M = 2,73$ ,  $\acute{E}.T. = 5,56$ ), d'absences de réponses ( $M = 5,68$ ,  $\acute{E}.T. = 9,97$ ) et des autres types d'interventions ( $M = 5,99$ ,  $\acute{E}.T. = 8,72$ ).

#### 4.1.5 Synthèse des résultats se rapportant à l'objectif 1

Le premier objectif de ce projet de recherche était de décrire la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale. Le tableau 25 met en lumière les faits saillants des résultats se rapportant à ce premier objectif de recherche.

Tableau 25  
Synthèse des résultats se rapportant à l'objectif 1

<b>Les interventions liées à la tâche et non liées à la tâche</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au prétest, le nombre moyen d'interventions de l'enfant, tout type d'interventions confondues, est de 21,20 (<math>M = 21,20</math>, <math>\acute{E}.T. = 16,52</math>). Toutefois, si l'on considère uniquement les interventions liées à la tâche, le nombre moyen d'interventions diminue à 14,48 (<math>M = 14,48</math>, <math>\acute{E}.T. = 12,76</math>).</li> <li>• En moyenne, 62,23% (<math>M = 62,23</math>, <math>\acute{E}.T. = 21,76</math>) des interventions des enfants sont en lien avec la tâche.</li> </ul>
<b>La participation des enfants selon le moment de la lecture</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le nombre moyen d'interventions pendant la lecture (<math>M = 14,09</math>, <math>\acute{E}.T. = 13,55</math>) est significativement plus élevé que le nombre moyen d'interventions avant (<math>M = 2,65</math>, <math>\acute{E}.T. = 2,68</math>) et après la lecture (<math>M = 4,45</math>, <math>\acute{E}.T. = 5,92</math>). Le même constat peut être effectué à partir des pourcentages moyens d'interventions selon le moment de la lecture.</li> <li>• En moyenne, 60,33% (<math>M = 60,33</math>, <math>\acute{E}.T. = 25,57</math>) des interventions des enfants ont lieu pendant la lecture.</li> </ul>

### **La participation des enfants selon la nature des interventions**

- Le nombre moyen d'interventions émises en réponse à une intervention du parent ( $M = 13,23$ ,  $\acute{E}.T. = 8,75$ ) est significativement plus élevé que le nombre moyen de questions spontanées ( $M = 0,83$ ,  $\acute{E}.T. = 1,58$ ) et d'interventions spontanées non interrogatives ( $M = 7,14$ ,  $\acute{E}.T. = 11,30$ ). De plus, le nombre moyen d'interventions spontanées non interrogatives est significativement plus élevé que le nombre moyen de questions spontanées. Les mêmes constats sont observés à partir des pourcentages moyens d'interventions selon leur nature.
- En moyenne, 70,75% ( $M = 70,75$ ,  $\acute{E}.T. = 25,06$ ) des interventions des enfants sont émises en réponse à une intervention du parent.

### **La participation des enfants selon la forme des interventions**

- Les nombres moyens d'interventions verbales ( $M = 8,56$ ,  $\acute{E}.T. = 9,21$ ) et non verbales ( $M = 8,29$ ,  $\acute{E}.T. = 5,60$ ) sont significativement plus élevés que le nombre moyen d'interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux ( $M = 4,35$ ,  $\acute{E}.T. = 7,17$ ). Un même constat peut être effectué à partir des pourcentages moyens d'interventions selon leur forme.
- Le pourcentage moyen d'interventions non verbales ( $M = 51,05$ ,  $\acute{E}.T. = 29,65$ ) est significativement plus élevé que le pourcentage moyen d'interventions verbales ( $M = 34,22$ ,  $\acute{E}.T. = 23,59$ ).

### **La participation des enfants selon le regroupement de types d'interventions**

- Le nombre moyen d'interventions en lien avec l'histoire ( $M = 12,74$ ,  $\acute{E}.T. = 10,70$ ) est significativement plus élevé que les nombres moyens d'interventions pour tous les autres regroupements de types d'interventions. Un même constat peut être effectué à partir des pourcentages moyens d'interventions réparties selon les regroupements de types d'interventions.

- Le nombre moyen d'interventions en lien avec l'écrit ( $M = 0,14$ ,  $É.T. = 0,52$ ) est significativement moins élevé que les nombres moyens de tous les autres regroupements de types d'interventions, mis à part le nombre moyen d'interventions négatives d'ordre socioaffectif ( $M = 0,65$ ,  $É.T. = 1,68$ ) avec lequel on n'observe aucune différence significative. Le pourcentage moyen d'interventions en lien avec l'écrit ( $M = 0,60$ ,  $É.T. = 2,54$ ) est toutefois significativement moins élevé que les pourcentages moyens de tous les autres regroupements de types d'interventions, y compris le pourcentage moyen d'interventions négatives d'ordre socioaffectif ( $M = 2,73$ ,  $É.T. = 5,56$ ).
- En moyenne, 56,09% ( $M = 56,09$ ,  $É.T. = 21,48$ ) des interventions des enfants sont en lien avec l'histoire.

#### **4.2 LA PARTICIPATION D'ENFANTS DE MATERNELLE 4 ANS ET 5 ANS EN CONTEXTE DE LECTURE PARENT-ENFANT APRÈS LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE**

Le second objectif du projet de recherche était de décrire comment la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale. Pour ce faire, la codification des interventions des enfants en contexte de lecture parent-enfant au prétest et au post-test a été utilisée.

Dans un premier temps, des tests t pairés ont été réalisés au sein de chacun des deux groupes (GE et GT), et ce, à partir du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants pour les différentes sous-catégories d'interventions aux deux temps de mesure (prétest et post-test). Ces analyses ont été effectuées dans le but de vérifier la présence ou non d'une progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants de chacun des deux groupes entre les deux temps de mesure. Dans un deuxième temps, des analyses de

corrélation ont été menées afin de vérifier la présence et l'intensité de la relation entre la variable indépendante (implication ou non de la dyade dans le programme de littératie familiale) et les variables dépendantes (scores de différences entre le nombre d'interventions réalisées au post-test et le nombre d'interventions réalisées au prétest pour chacune des sous-catégories d'interventions de la grille de codification).

Le tableau 26 présente les moyennes et les écarts-types relatifs au nombre d'interventions réalisées par les enfants des deux groupes aux deux temps de mesure concernant le nombre total d'interventions et le nombre d'interventions en lien ou non avec la tâche. Les résultats des tests *t* pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test y sont aussi présentés. La figure 6 illustre la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants des deux groupes entre les deux temps de mesure pour le nombre total d'interventions, puis les interventions liées et non liées à la tâche.

Tableau 26

Moyennes et écarts-types relatifs au nombre d'interventions réalisées par les enfants du GE et du GT pour l'ensemble des interventions effectuées de même que celles liées et non liées à la tâche et résultats des tests *t* pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test

Variable	Groupe	<i>n</i>	Prétest		Post-test		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
			<i>M</i>	<i>É.T.</i>	<i>M</i>	<i>É.T.</i>			
<b>Total des interventions</b>	Expérimental	30	25,00	21,05	46,37	28,90	5,10	<,001	0,93
	Témoin	33	18,15	10,30	26,45	15,51	3,32	,002	0,58
<b>Interventions liées à la tâche</b>	Expérimental	30	17,37	16,07	30,53	21,04	3,95	<,001	0,72
	Témoin	33	12,30	8,66	17,15	12,75	2,07	,047	0,36
<b>Interventions non liées à la tâche</b>	Expérimental	30	7,63	6,84	15,83	10,48	5,94	<,001	1,09
	Témoin	33	5,85	3,95	9,30	5,13	4,80	<,001	0,84

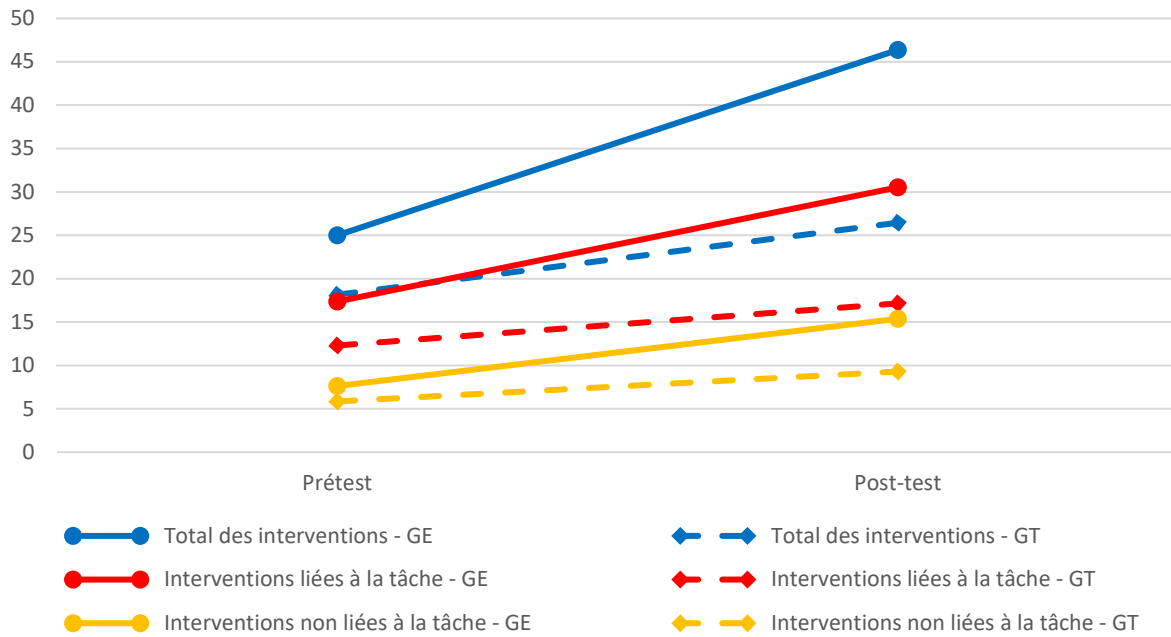


Figure 6. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test pour l'ensemble des interventions effectuées ainsi que les interventions liées et non liées à la tâche

Les résultats des tests  $t$  appariés indiquent que le nombre moyen d'interventions effectuées au post-test par les enfants du GE est, de façon statistiquement significative, plus élevé que le nombre moyen d'interventions effectuées au prétest, et ce, autant pour le nombre total d'interventions (prétest :  $M = 25,00$ ,  $\acute{E}.T. = 21,05$ ; post-test :  $M = 46,37$ ,  $\acute{E}.T. = 28,90$ ),  $t(29) = 5,10$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,93$  que pour les interventions liées à la tâche (prétest :  $M = 17,37$ ,  $\acute{E}.T. = 16,07$ ; post-test :  $M = 30,53$ ,  $\acute{E}.T. = 21,03$ ),  $t(29) = 3,95$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,72$  et les interventions non liées à la tâche (prétest :  $M = 7,63$ ,  $\acute{E}.T. = 6,84$ ; post-test :  $M = 15,38$ ,  $\acute{E}.T. = 10,48$ ),  $t(29) = 5,94$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 1,09$ . Le même constat est observé chez les enfants du GT dont le nombre moyen d'interventions effectuées au post-test s'avère, de façon statistiquement significative, plus élevé que le nombre moyen d'interventions effectuées au prétest : total des interventions (prétest :  $M = 18,15$ ,  $\acute{E}.T. = 10,30$ ; post-test :  $M = 26,45$ ,  $\acute{E}.T. = 15,51$ ),  $t(32) = 3,32$ ,  $p = ,002$ ,  $d = 0,5$ ; interventions liées à la tâche (prétest :

$M = 12,30$ ,  $\acute{E}.T. = 8,65$ ; post-test :  $M = 17,15$ ,  $\acute{E}.T. = 12,75$ ),  $t(32) = 2,07$ ,  $p = ,047$ ,  $d = 0,36$ ; interventions non liées à la tâche (prétest :  $M = 5,85$ ,  $\acute{E}.T. = 3,95$ ; post-test :  $M = 9,30$ ,  $\acute{E}.T. = 5,13$ ),  $t(32) = 4,80$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,84$ .

Dans le but de vérifier si la participation des enfants varie selon que leur dyade ait été impliquée ou non dans le programme de littératie familiale (condition expérimentale), des analyses de corrélation de Pearson ont été effectuées entre les scores de différence (le nombre d'interventions au post-test moins le nombre d'interventions au prétest) et la condition expérimentale.

Pour ce qui est du nombre d'interventions effectuées en contexte de lecture parent-enfant, les résultats des analyses de corrélation de Pearson indiquent la présence de relations positives statistiquement significatives entre les scores de différence relatifs au nombre d'interventions réalisées aux deux temps de mesure et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale, et ce, pour le total des interventions  $r(61) = ,33$ ,  $p = ,008$ , pour les interventions liées à la tâche  $r(61) = ,26$ ,  $p = ,042$  ainsi que pour les interventions non liées à la tâche  $r(61) = ,37$ ,  $p = ,003$ . Ces relations linéaires sont toutefois qualifiées de faible intensité selon les balises de Cohen (1988).

Les sections suivantes présentent respectivement les résultats pour chacune des catégories d'interventions, soit le moment de la lecture (avant, pendant ou après), la nature des interventions (spontanées ou émises en réponse à une intervention du parent), la forme des interventions (verbales, non verbales ou combinant des éléments verbaux et non verbaux) et le type d'interventions (ex. : inférences, commentaires à propos des illustrations). Les tests statistiques réalisés seront donc les mêmes que ceux précédemment utilisés pour étudier la relation entre la participation de l'enfant au cours de la lecture et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale.

#### 4.2.1 La participation des enfants selon le moment de la lecture

Le tableau 27 présente les moyennes et les écarts-types concernant le nombre d'interventions réalisées par les enfants du GE et du GT au prétest et au post-test selon le moment de la lecture (avant, pendant, après) de même que les résultats des tests *t* pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test. La figure 7 illustre quant à elle la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants des deux groupes à chacun des moments de la lecture entre les deux temps de mesure.

Tableau 27

Moyennes et écarts-types relatifs au nombre d'interventions réalisées par les enfants du GE et du GT selon le moment de la lecture et résultats des tests *t* pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test

Variable	Groupe	<i>n</i>	Prétest		Post-test		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> Cohen
			<i>M</i>	<i>É.T.</i>	<i>M</i>	<i>É.T.</i>			
Avant la lecture	Expérimental	30	2,80	3,16	6,73	5,77	4,03	<,001	0,74
	Témoin	33	2,64	2,28	3,42	4,15	0,98	,335	0,17
Pendant la lecture	Expérimental	30	15,97	17,07	34,90	23,31	5,96	<,001	1,09
	Témoin	33	12,55	9,17	18,30	10,17	2,77	,009	0,48
Après la lecture	Expérimental	30	6,23	8,11	4,73	4,68	0,98	,337	0,18
	Témoin	33	2,97	2,38	4,73	4,70	2,44	,021	0,43

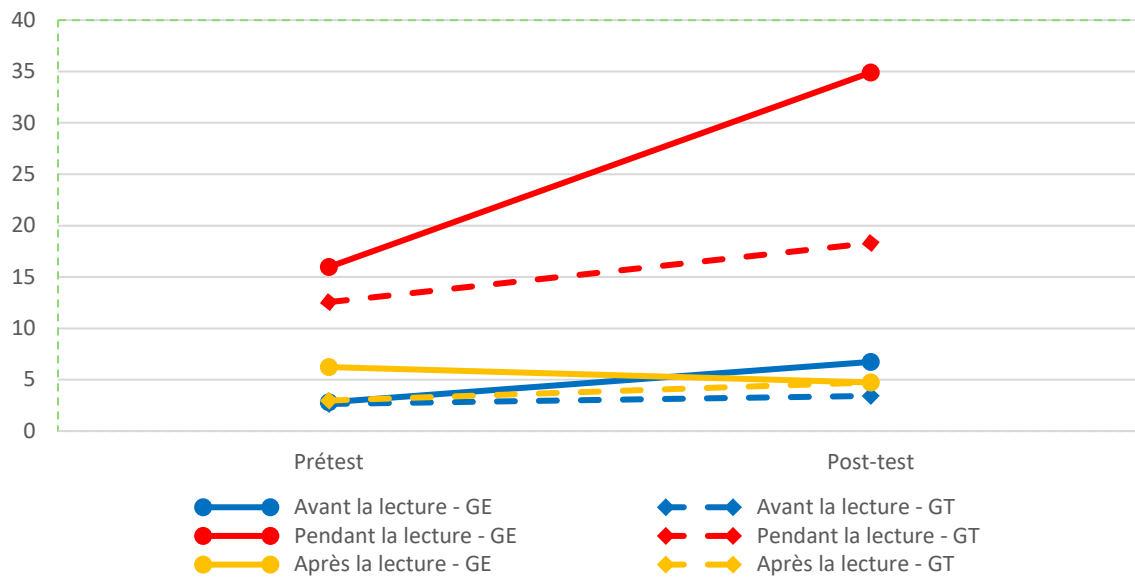


Figure 7. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test en fonction du moment de la lecture

Le résultat du test  $t$  pairé montre que chez le GE, le nombre moyen d'interventions avant la lecture au post-test ( $M = 6,73$ ,  $É.T. = 5,77$ ) est, de façon statistiquement significative  $t(29) = 4,03$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,74$ , plus élevé que le nombre moyen d'interventions avant la lecture au prétest ( $M = 2,80$ ,  $É.T. = 3,16$ ). Par contre, chez le GT, on ne remarque aucune différence significative  $t(32) = 0,98$ ,  $p = ,335$ ,  $d = 0,17$  entre le nombre moyen d'interventions avant la lecture au post-test ( $M = 3,42$ ,  $É.T. = 4,15$ ) et le nombre moyen d'interventions avant la lecture au prétest ( $M = 2,64$ ,  $É.T. = 2,28$ ).

Par rapport aux interventions pendant la lecture, les résultats des tests  $t$  pairés indiquent que le nombre moyen d'interventions pendant la lecture au post-test est significativement plus élevé que le nombre moyen d'interventions pendant la lecture au prétest, et ce, autant chez les enfants du GE (prétest :  $M = 15,97$ ,  $É.T. = 17,07$ ; post-test :  $M = 34,90$ ,  $É.T. = 23,31$ ),  $t(29) = 5,96$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 1,09$  que chez ceux du GT (prétest :  $M = 12,55$ ,  $É.T. = 9,17$ ; post-test :  $M = 18,30$ ,  $É.T. = 10,17$ ),  $t(32) = 2,77$ ,  $p = ,009$ ,  $d = 0,48$ .

En ce qui a trait aux interventions après la lecture, le résultat du test t pairé révèle que chez le GE, il n'y a aucune différence significative  $t(29) = 0,98, p = ,340, d = 0,18$  entre le nombre moyen d'interventions après la lecture au prétest ( $M = 6,23, \acute{E}.T. = 8,11$ ) et le nombre moyen d'interventions après la lecture au post-test ( $M = 4,73, \acute{E}.T. = 4,68$ ). Par contre, chez les enfants du GT, on remarque une progression statistiquement significative  $t(32) = 2,46, p = ,020, d = 0,42$  entre le nombre moyen d'interventions après la lecture au prétest ( $M = 2,97, \acute{E}.T. = 2,38$ ) et le nombre moyen d'interventions après la lecture au post-test ( $M = 4,73, \acute{E}.T. = 4,70$ ).

Le résultat de l'analyse de corrélation de Pearson montre, pour les interventions avant la lecture, la présence d'une relation positive statistiquement significative entre les scores de différence post-test-prétest et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale  $r(61) = ,31, p = ,015$ . Cette relation linéaire est toutefois qualifiée d'une faible intensité selon les balises de Cohen (1988). Il en va de même en ce qui concerne les interventions pendant la lecture : le résultat de l'analyse de corrélation de Pearson révèle la présence d'une relation positive statistiquement significative entre les scores de différence et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale  $r(61) = ,41, p < ,001$ . Cette relation linéaire semble toutefois un peu plus marquée qu'en ce qui concerne les interventions avant la lecture, celle-ci pouvant être qualifiée de moyenne-faible selon les balises de Cohen (1988). En revanche, pour les interventions après la lecture, on n'observe aucune relation statistiquement significative entre les scores de différence et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale  $r(61) = -,25, p = ,053$ .

#### **4.2.2 La participation des enfants selon la nature des interventions**

Le tableau 28 présente les moyennes et les écarts-types à propos du nombre d'interventions effectuées par les enfants du GE et du GT au prétest et au post-test en fonction de la nature des interventions ainsi que les résultats des tests t pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test. La figure 8 illustre la progression du nombre moyen

d'interventions spontanées et émises en réponse à une intervention du parent entre les deux temps de mesure.

Tableau 28

Moyennes et écarts-types relatifs au nombre d'interventions réalisées par les enfants du GE et du GT selon la nature des interventions et résultats des tests t paillés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test

Variable	Groupe	N	Prétest		Post-test		t	p	d Cohen
			M	É.T.	M	É.T.			
Interventions spontanées non interrogatives	Expérimental	30	9,30	14,96	14,63	16,31	2,53	,017	0,46
	Témoin	33	4,97	5,81	8,33	7,00	2,75	,010	0,48
Questions spontanées	Expérimental	30	0,90	1,61	1,83	2,90	1,87	,072	0,34
	Témoin	33	0,70	1,45	1,45	2,51	1,53	,135	0,27
Interventions émises en réponse à une intervention du parent	Expérimental	30	14,80	9,61	29,90	20,48	4,59	<,001	0,84
	Témoin	33	12,48	7,86	16,67	10,13	2,48	,018	0,43

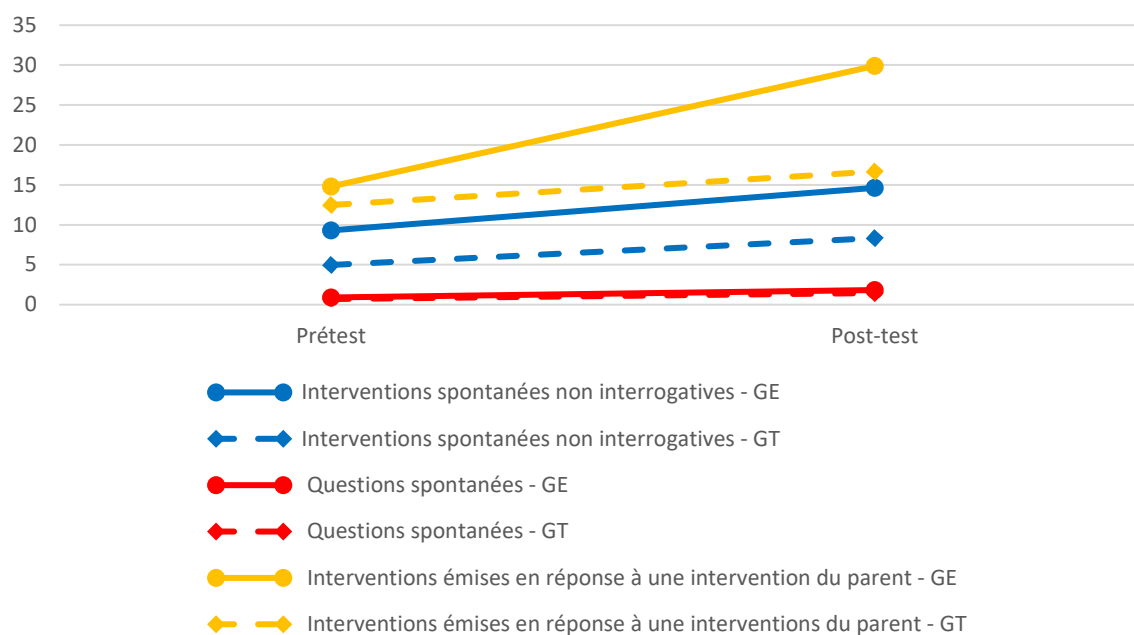


Figure 8. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et les enfants du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test en fonction de la nature des interventions

Les résultats des tests *t* pairés montrent que le nombre moyen d'interventions spontanées non interrogatives au post-test est significativement plus élevé que le nombre moyen d'interventions spontanées non interrogatives au prétest, et ce, autant chez les enfants du GE (prétest :  $M = 9,30$ ,  $\acute{E}.T. = 14,96$ ; post-test :  $M = 14,63$ ,  $\acute{E}.T. = 16,31$ ),  $t(29) = 2,53$ ,  $p = ,017$ ,  $d = 0,46$  que chez ceux du GT (prétest :  $M = 4,97$ ,  $\acute{E}.T. = 5,81$ ; post-test :  $M = 8,33$ ,  $\acute{E}.T. = 7,00$ ),  $t(32) = 2,75$ ,  $p = ,010$ ,  $d = 0,48$ .

Dans la même lignée, les résultats des tests *t* pairés révèlent que le nombre moyen d'interventions émises en réponse à une intervention du parent au post-test est, de façon statistiquement significative, plus élevé que le nombre moyen d'interventions formulées en réponse à une intervention du parent au prétest, et cela, tant chez les enfants du GE (prétest :  $M = 14,80$ ,  $\acute{E}.T. = 9,61$ ; post-test :  $M = 29,90$ ,  $\acute{E}.T. = 20,48$ ),  $t(29) = 4,59$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,84$  que chez ceux du GT (prétest :  $M = 12,55$ ,  $\acute{E}.T. = 9,17$ ; post-test :  $M = 16,67$ ,  $\acute{E}.T. = 10,13$ ),  $t(32) = 2,48$ ,  $p = ,018$ ,  $d = 0,43$ .

En revanche, les résultats des tests *t* pairés indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre le nombre moyen de questions spontanées formulées au prétest et au post-test, et ce, tant chez les enfants du GE (prétest :  $M = 0,90$ ,  $\acute{E}.T. = 1,61$ ; post-test :  $M = 1,83$ ,  $\acute{E}.T. = 2,90$ ),  $t(29) = 1,87$ ,  $p = ,072$ ,  $d = 0,34$  que chez ceux du GT (prétest :  $M = 0,70$ ,  $\acute{E}.T. = 1,45$ ; post-test :  $M = 1,45$ ,  $\acute{E}.T. = 2,51$ ),  $t(29) = 1,53$ ,  $p = ,135$ ,  $d = 0,27$ .

Pour les interventions spontanées non interrogatives, le résultat de l'analyse de corrélation de Pearson n'indique aucune relation statistiquement significative entre les scores de différence post-test-prétest et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale  $r(61) = ,11$ ,  $p = ,410$ . Il en va de même en ce qui concerne les questions spontanées : aucune relation statistiquement significative n'est observée entre les scores de différence et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale  $r(61) = ,03$ ,  $p = ,800$ . Toutefois, pour les interventions émises en réponse à une intervention du parent, le résultat de l'analyse de corrélation de Pearson indique la présence d'une relation positive statistiquement significative entre les scores de différence et l'implication de la

dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale  $r(61) = ,36, p < ,001$ . Cette relation linéaire est toutefois de faible intensité (Cohen, 1988).

#### 4.2.3 La participation des enfants selon la forme des interventions

Le tableau 29 présente les moyennes et les écarts-types propres au nombre d'interventions faites par les enfants du GE et du GT au prétest et au post-test selon la forme des interventions (verbale, non verbale ou combinaison d'éléments verbaux et non verbaux) ainsi que les résultats des tests t pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test. La figure 9 illustre quant à elle la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants des deux groupes entre les deux temps de mesure en fonction de la forme des interventions.

Tableau 29  
Moyennes et écarts-types relatifs au nombre d'interventions réalisées par les enfants du GE et du GT selon la forme des interventions et résultats des tests t pairés entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test

Variable	Groupe	n	Prétest		Post-test		t	p	d Cohen
			M	É.T.	M	É.T.			
Interventions verbales	Expérimental	30	10,53	10,89	21,10	16,08	4,04	<,001	0,74
	Témoin	33	6,79	7,15	10,79	10,24	2,22	,033	0,39
Interventions non verbales	Expérimental	30	8,70	6,02	15,37	10,39	3,88	<,001	0,71
	Témoin	33	8,27	5,31	11,52	5,42	2,87	,007	0,50
Combinaisons d'éléments verbaux et non verbaux	Expérimental	30	5,77	9,66	9,90	10,88	2,83	,008	0,52
	Témoin	33	3,09	3,64	4,15	4,44	1,18	,246	0,21

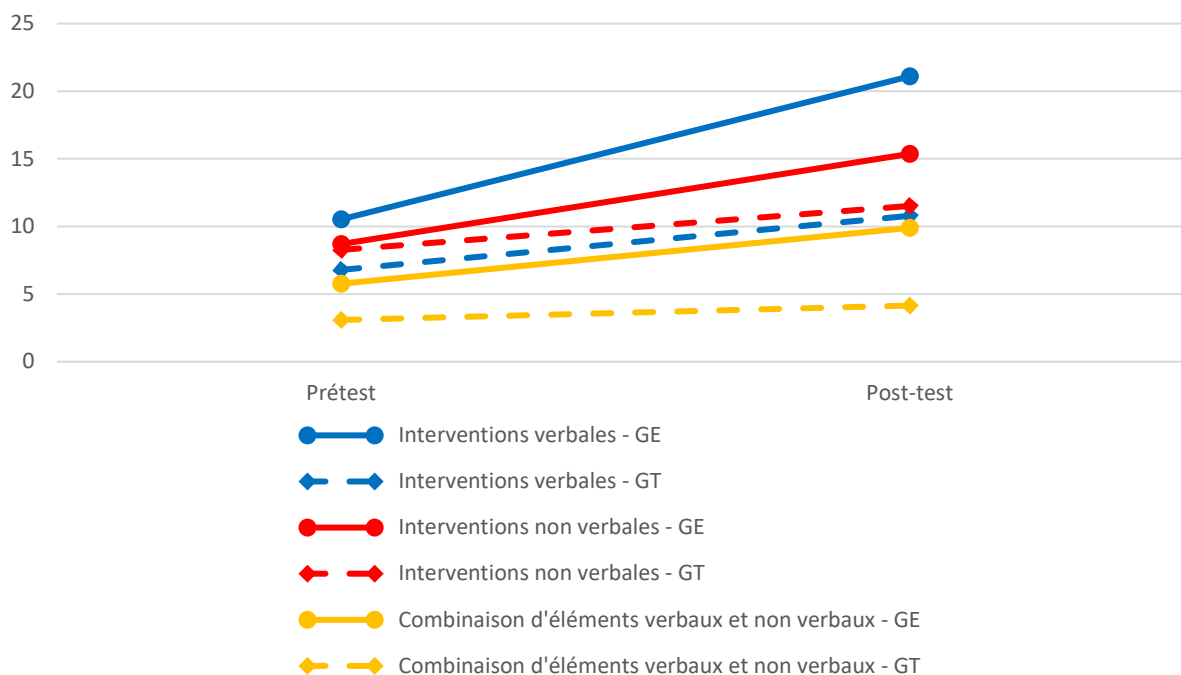


Figure 9. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test en fonction de la forme des interventions

Selon les résultats des tests  $t$  pairés, il appert que le nombre moyen d'interventions verbales s'avère, de façon statistiquement significative, plus élevé au post-test qu'au prétest, et ce, autant chez les enfants du GE (prétest :  $M = 10,53$ ,  $\acute{E}.T. = 10,89$ ; post-test :  $M = 21,10$ ,  $\acute{E}.T. = 16,08$ ),  $t(29) = 4,04$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,74$  que chez ceux du GT (prétest :  $M = 6,79$ ,  $\acute{E}.T. = 7,15$ ; post-test :  $M = 10,79$ ,  $\acute{E}.T. = 10,24$ ),  $t(32) = 2,22$ ,  $p = ,017$ ,  $d = 0,39$ .

De la même façon, les résultats des tests  $t$  pairés montrent que le nombre moyen d'interventions non verbales est, de façon statistiquement significative, plus élevé au post-test qu'au prétest tant chez le GE (prétest :  $M = 8,70$ ,  $\acute{E}.T. = 6,02$ ; post-test :  $M = 15,37$ ,  $\acute{E}.T. = 10,39$ ),  $t(29) = 3,88$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,71$  que chez le GT (prétest :  $M = 8,27$ ,  $\acute{E}.T. = 5,31$ ; post-test :  $M = 11,52$ ,  $\acute{E}.T. = 5,42$ ),  $t(32) = 2,87$ ,  $p = ,007$ ,  $d = 0,50$ .

Pour les interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux, le résultat du test *t* pairé indique qu'au sein du GE, le nombre moyen d'interventions de cette forme est, de façon statistiquement significative  $t(29) = 2,83, p = ,008, d = 0,52$ , plus élevé au post-test ( $M = 9,90, \acute{E}.T. = 10,88$ ) qu'au prétest ( $M = 5,77, \acute{E}.T. = 9,66$ ). En revanche, chez le GT, on n'observe aucune différence statistiquement significative  $t(29) = 1,18, p = ,246, d = 0,21$  entre le nombre moyen d'interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux au prétest ( $M = 3,09, \acute{E}.T. = 3,64$ ) et le nombre moyen d'interventions de cette forme au post-test ( $M = 4,15, \acute{E}.T. = 4,44$ ).

Le résultat de l'analyse de corrélation de Pearson indique, pour les interventions verbales, la présence d'une relation positive statistiquement significative de faible intensité (Cohen, 1988) entre les scores de différence post-test-prétest et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale  $r(61) = ,26, p = ,040$ . À propos des interventions non verbales, le résultat de l'analyse de corrélation de Pearson ne montre aucune relation statistiquement significative entre les scores de différence et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale  $r(61) = ,21, p = ,100$ . Il en va de même en ce qui a trait aux interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux : on n'observe aucune relation statistiquement significative entre les scores de différence et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale  $r(61) = ,23, p = ,070$ .

#### **4.2.4 La participation des enfants selon le type d'interventions**

Il importe de rappeler que pour présenter les résultats inhérents aux types d'interventions de façon plus concise, les 39 types d'interventions ont été répartis en huit regroupements de types d'interventions : 1) interventions en lien avec l'histoire, 2) interventions en lien avec l'écrit, 3) interventions en lien avec l'objet « livre », 4) interventions positives d'ordre socioaffectif, 5) interventions négatives d'ordre socioaffectif, 6) absences de réponse, 7) confirmations, et 8) autres types d'interventions. Le

tableau 30 présente les moyennes et les écarts-types concernant le nombre d'interventions réalisées par les enfants du GE et du GT au prétest et au post-test selon les regroupements de types d'interventions énumérés précédemment de même que les résultats des tests t pairs entre les moyennes obtenues au prétest et au post-test.

Tableau 30

Moyennes et écarts-types des scores obtenus par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) selon les regroupements de types d'interventions et résultats des tests t pairs entre les moyennes des scores obtenus au prétest et au post-test

Variable	Groupe	n	Prétest		Post-test		t	p	d Cohen
			M	É.T.	M	É.T.			
Interventions en lien avec l'histoire	Expérimental	30	15,50	13,15	22,87	15,98	2,74	,010	0,50
	Témoin	33	10,58	7,53	14,15	10,41	1,83	,076	0,32
Interventions en lien avec l'écrit	Expérimental	30	0,10	0,40	4,07	8,44	2,59	,015	0,47
	Témoin	33	0,12	0,55	0,61	1,41	1,85	,073	0,32
Interventions en lien avec l'objet « livre »	Expérimental	30	1,77	4,97	3,60	6,43	1,56	,130	0,28
	Témoin	33	1,61	3,23	2,39	3,69	1,25	,219	0,22
Interventions positives d'ordre socioaffectif	Expérimental	30	2,90	2,04	6,00	3,88	4,34	<,001	0,79
	Témoin	33	2,58	2,33	5,30	2,96	5,51	<,001	0,96
Interventions négatives d'ordre socioaffectif	Expérimental	30	0,83	2,29	1,03	3,84	0,57	,573	0,10
	Témoin	33	0,48	0,94	0,27	0,63	1,02	,315	0,18
Absences de réponse	Expérimental	30	0,93	1,44	3,17	4,05	3,43	,002	0,63
	Témoin	33	1,09	1,42	0,97	1,53	0,41	,686	0,07
Confirmations	Expérimental	30	1,03	1,97	3,00	3,21	2,90	,007	0,53
	Témoin	33	0,73	1,44	1,18	1,63	1,42	,165	0,25
Autres	Expérimental	30	1,93	3,03	2,63	4,58	1,07	,293	0,20
	Témoin	33	0,97	1,63	1,58	2,19	2,23	,033	0,39

La figure 10 illustre la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants des deux groupes entre les deux temps de mesure pour les regroupements de types d'interventions qui sont en lien avec l'émergence de l'écrit (interventions en lien avec l'histoire, interventions en lien avec l'écrit, interventions en lien avec l'objet « livre »). La figure 11 illustre quant à elle la progression du nombre moyen d'interventions effectuées par les enfants du GE et du GT entre le prétest et le post-test pour les regroupements de type d'interventions d'ordre socioaffectif (interventions positives d'ordre socioaffectif et interventions négatives d'ordre socioaffectif). Enfin, la figure 12 illustre la progression du nombre moyen d'interventions faites par les enfants des deux groupes entre les deux temps de mesure pour les derniers regroupements de types d'interventions (confirmations, absences de réponse et autres types d'interventions).

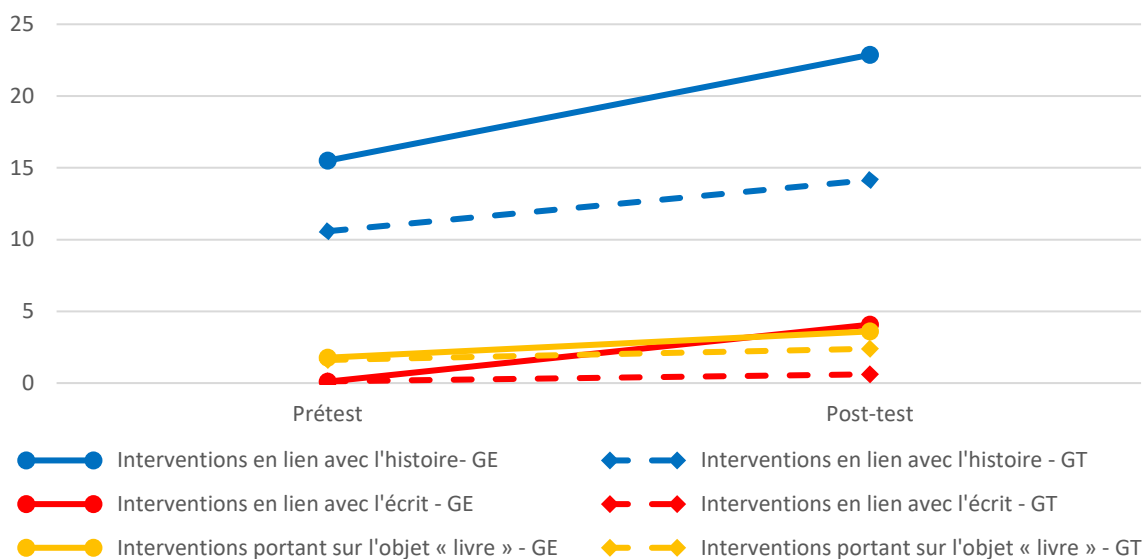


Figure 10. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test pour les regroupements de types d'interventions en lien avec l'émergence de l'écrit

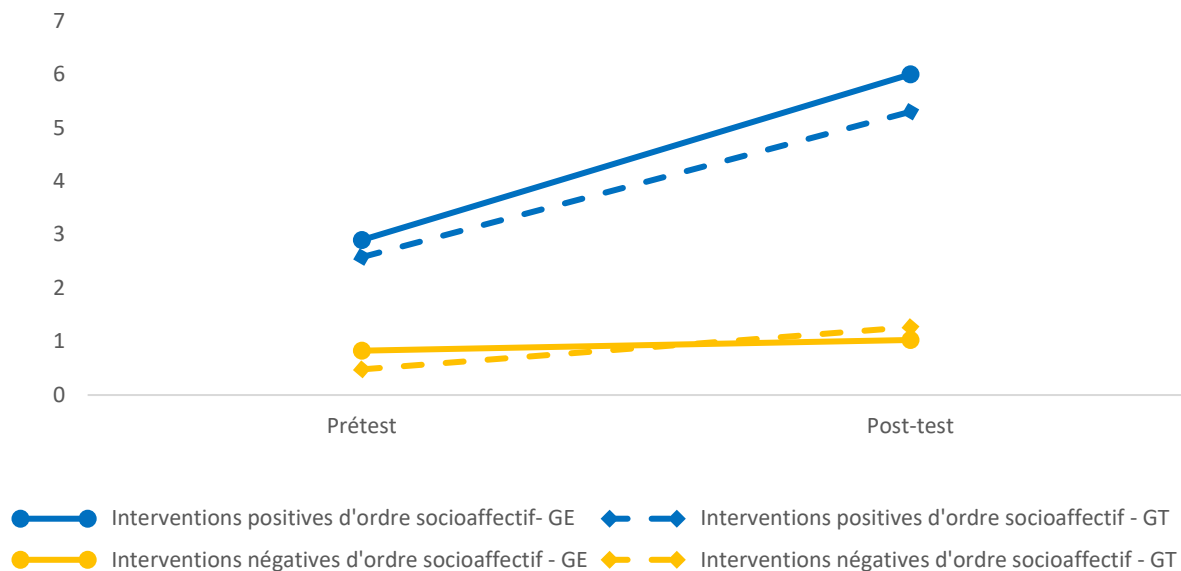


Figure 11. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test pour les regroupements de types d'interventions d'ordre socioaffectif.

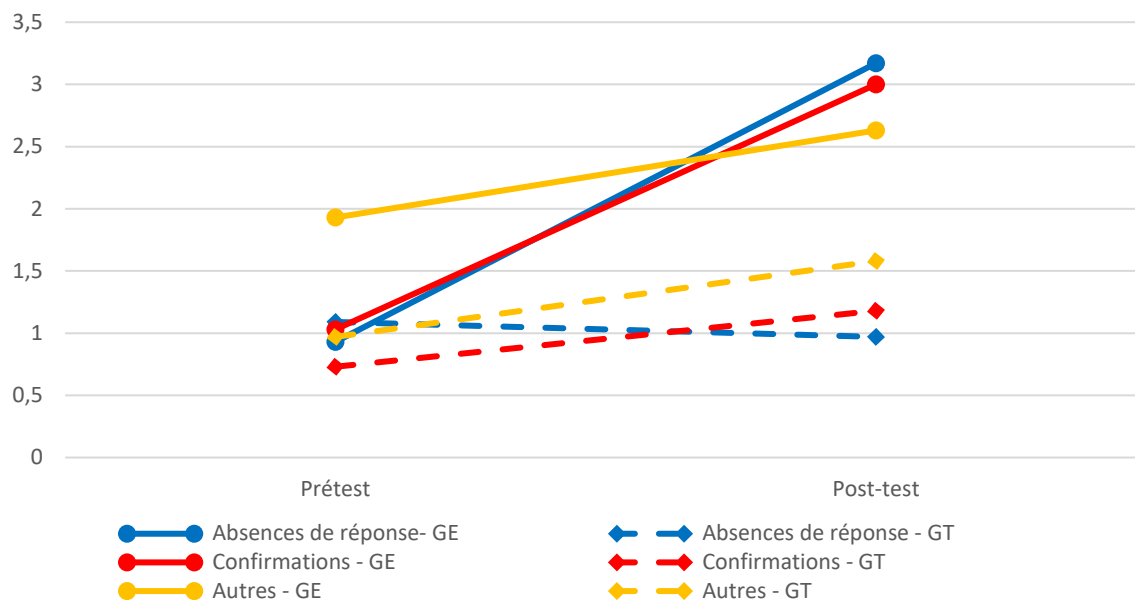


Figure 12. Graphique présentant la progression du nombre moyen d'interventions réalisées par les enfants du GE ( $n = 30$ ) et du GT ( $n = 33$ ) entre le prétest et le post-test pour les confirmations, les absences de réponse et les autres types d'interventions

Le résultat du test t pairé montre que chez le GE, le nombre moyen d'interventions en lien avec l'histoire est, de façon statistiquement significative  $t(29) = 2,74, p = ,010, d = 0,50$ , plus élevé au post-test ( $M = 22,87, \acute{E}.T. = 15,98$ ) qu'au prétest ( $M = 15,50, \acute{E}.T. = 13,15$ ). Toutefois, chez les enfants du GT, le test t pairé ne montre aucune différence statistiquement significative  $t(32) = 1,83, p = ,076, d = 0,32$  entre le nombre moyen d'interventions en lien avec l'histoire réalisées au prétest ( $M = 10,58, \acute{E}.T. = 7,53$ ) et au post-test ( $M = 14,15, \acute{E}.T. = 10,41$ ).

Le résultat du test t pairé pour les interventions en lien avec l'écrit est comparable. Ainsi, chez les enfants du GE, le résultat indique que le nombre moyen d'interventions en lien avec l'écrit au post-test ( $M = 4,07, \acute{E}.T. = 8,44$ ) est, de façon statistiquement significative  $t(29) = 2,59, p = ,015, d = 0,47$ , plus élevé que le nombre moyen d'interventions en lien avec l'écrit au prétest ( $M = 0,10, \acute{E}.T. = 0,40$ ). En revanche, chez les enfants du GT, le résultat du test t pairé n'indique aucune différence statistiquement significative  $t(32) = 1,85, p = ,073, d = 0,32$  entre le nombre moyen d'interventions en lien avec l'écrit effectuées au prétest ( $M = 0,12, \acute{E}.T. = 0,55$ ) et au post-test ( $M = 0,61, \acute{E}.T. = 1,41$ ).

Dans la même lignée, pour les absences de réponse, le résultat du test t pairé montre chez les GE que le nombre moyen d'absences de réponse au post-test ( $M = 3,17, \acute{E}.T. = 4,05$ ) est, de façon statistiquement significative  $t(29) = 3,43, p = ,002, d = 0,63$ , plus élevé que le nombre moyen d'absences de réponse au prétest ( $M = 0,93, \acute{E}.T. = 1,44$ ). Cependant, chez les enfants du GT, on ne remarque aucune différence statistiquement significative  $t(32) = 0,41, p = ,686, d = 0,07$  entre le nombre moyen d'absences de réponse au prétest ( $M = 1,09, \acute{E}.T. = 1,42$ ) et le nombre moyen d'absences de réponse au post-test ( $M = 0,97, \acute{E}.T. = 1,53$ ).

On observe aussi des résultats similaires pour les confirmations. Ainsi, le résultat du test t pairé révèle que chez le GE, le nombre moyen de confirmations est, de façon statistiquement significative  $t(29) = 2,90, p = ,007, d = 0,53$ , plus élevé au post-test ( $M = 3,00, \acute{E}.T. = 3,21$ ) qu'au prétest ( $M = 1,03, \acute{E}.T. = 1,97$ ). Néanmoins, chez le GT, le test t ne montre aucune différence statistiquement significative  $t(32) = 1,42, p = ,165, d = 0,25$  entre les deux

temps de mesure en ce qui a trait au nombre moyen de confirmations (prétest :  $M = 0,73$ ,  $\acute{E}.T. = 1,44$  ; post-test :  $M = 1,18$ ,  $\acute{E}.T. = 1,63$ ).

Si pour les interventions en lien avec l'histoire, les interventions en lien avec l'écrit, les confirmations et les absences de réponse on remarque une progression statistiquement significative uniquement chez les GE, les résultats des tests t pairés mènent à un constat différent pour les interventions positives d'ordre socioaffectif. En effet, on remarque que le nombre moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif au post-test est, de façon statistiquement significative, plus élevé que le nombre moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif au prétest, et ce, tant chez le GE (prétest :  $M = 2,90$ ,  $\acute{E}.T. = 2,04$ ; post-test :  $M = 6,00$ ,  $\acute{E}.T. = 3,88$ ),  $t(29) = 4,34$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,79$  que chez le GT (prétest :  $M = 2,58$ ,  $\acute{E}.T. = 2,33$ ; post-test :  $M = 5,30$ ,  $\acute{E}.T. = 2,96$ ),  $t(32) = 5,51$ ,  $p < ,001$ ,  $d = 0,96$ .

En revanche, il y a également des regroupements de types d'interventions pour lesquels on n'observe aucune progression significative dans les deux groupes. À titre d'exemple, pour les interventions négatives d'ordre socioaffectif, les résultats des tests t pairés ne montrent aucune différence statistiquement significative entre le nombre moyen d'interventions négatives d'ordre socioaffectif au prétest et le nombre moyen de ces interventions au post-test tant chez le GE (prétest :  $M = 0,83$ ,  $\acute{E}.T. = 2,29$ ; post-test :  $M = 1,03$ ,  $\acute{E}.T. = 3,84$ ),  $t(29) = 0,57$ ,  $p = ,573$ ,  $d = 0,10$  que chez le GT (prétest :  $M = 0,48$ ,  $\acute{E}.T. = 0,94$ ; post-test :  $M = 0,27$ ,  $\acute{E}.T. = 0,63$ ),  $t(32) = 1,02$ ,  $p = ,315$ ,  $d = 0,18$ . C'est aussi le cas pour les interventions en lien avec l'objet « livre » : aucune progression statistiquement significative n'est observée entre le nombre moyen d'interventions en lien avec l'objet « livre » réalisées au prétest et au post-test, et ce, autant chez le GE (prétest :  $M = 1,77$ ,  $\acute{E}.T. = 4,97$ ; post-test :  $M = 3,60$ ,  $\acute{E}.T. = 6,43$ ),  $t(29) = 1,56$ ,  $p = ,130$ ,  $d = 0,28$  que chez le GT (prétest :  $M = 1,61$ ,  $\acute{E}.T. = 3,23$ ; post-test :  $M = 2,39$ ,  $\acute{E}.T. = 3,69$ ),  $t(32) = 1,25$ ,  $p = ,219$ ,  $d = 0,22$ .

Enfin, en ce qui a trait aux autres types d'interventions, le test t pairé ne montre aucune progression statistiquement significative chez le GE  $t(29) = 1,07$ ,  $p = ,293$ ,  $d = 0,20$  entre le nombre moyen d'interventions effectuées au prétest ( $M = 1,93$ ,  $\acute{E}.T. = 3,03$ ) et au au post-

test ( $M = 2,63$ ,  $\acute{E}.T. = 4,58$ ). En contrepartie, chez les enfants du GT, le résultat du test t pairé dévoile que le nombre moyen d'interventions de ce type s'avère, de façon statistiquement significative  $t(32) = 2,23$ ,  $p = ,033$ ,  $d = 0,39$ , plus élevé au post-test ( $M = 1,58$ ,  $\acute{E}.T. = 2,19$ ) qu'au prétest ( $M = 0,97$ ,  $\acute{E}.T. = 1,63$ ).

Les résultats des analyses de corrélation de Pearson montrent qu'il n'y a aucune relation statistiquement significative entre les scores de différence post-test-prétest et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale pour les interventions en lien avec l'histoire  $r(61) = ,15$ ,  $p = ,250$ , les interventions en lien avec l'objet « livre »  $r(61) = ,10$ ,  $p = ,430$ , les interventions positives d'ordre socioaffectif  $r(61) = ,06$ ,  $p = ,670$ , les interventions négatives d'ordre socioaffectif  $r(61) = ,13$ ,  $p = ,310$  et les autres types d'interventions  $r(61) = ,18$ ,  $p = ,890$ .

Néanmoins, les résultats des analyses de corrélation de Pearson révèlent la présence de relations positives statistiquement significatives entre les scores de différence et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale en ce qui concerne les interventions en lien avec l'écrit  $r(61) = ,29$ ,  $p = ,020$ , les absences de réponse  $r(61) = ,40$ ,  $p < ,001$  et les confirmations  $r(61) = ,26$ ,  $p = ,040$ . Selon les balises de Cohen (1988), ces relations linéaires sont qualifiées de faible intensité pour les interventions en lien avec l'écrit et les confirmations, et d'intensité moyenne-faible pour les absences de réponse.

#### **4.2.5 Synthèse des résultats se rapportant à l'objectif 2**

Le second objectif du projet de recherche était de décrire comment la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale. Le tableau 31 présente une synthèse des principaux résultats en exposant une répartition des sous-catégories d'interventions en fonction de la progression observée entre le prétest et le post-test chez le GE et le GT.

Tableau 31  
 Progression des différentes sous-catégories d'interventions entre le prétest et le post-test  
 chez le GE ( $n = 30$ ) et le GT ( $n = 33$ )

<b>Les interventions pour lesquelles on observe une progression statistiquement significative entre le prétest et le post-test uniquement chez le GE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventions avant la lecture</li> <li>• Interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux</li> <li>• Interventions en lien avec l'histoire</li> <li>• Interventions en lien avec l'écrit</li> <li>• Absences de réponse</li> <li>• Confirmations</li> </ul>
<b>Les interventions pour lesquelles on observe une progression statistiquement significative entre le prétest et le post-test uniquement chez le GT</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventions après la lecture</li> <li>• Autres types d'interventions</li> </ul>
<b>Les interventions pour lesquelles on observe une progression statistiquement significative chez le GE et le GT</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre total d'interventions</li> <li>• Interventions liées à la tâche</li> <li>• Interventions non liées à la tâche</li> <li>• Interventions pendant la lecture</li> <li>• Interventions spontanées non interrogatives</li> <li>• Interventions en réponse à une intervention du parent</li> <li>• Interventions verbales</li> <li>• Interventions non verbales</li> <li>• Interventions positives d'ordre socioaffectif</li> </ul>
<b>Les interventions pour lesquelles on n'observe aucune progression statistiquement significative chez le GE et le GT</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questions spontanées</li> <li>• Interventions négatives d'ordre socioaffectif</li> <li>• Interventions en lien avec l'objet « livre »</li> </ul>

Le tableau 32 présente une synthèse des interventions pour lesquelles on observe une relation linéaire positive statistiquement significative entre les scores de différence relatifs au nombre d'interventions réalisées aux deux temps de mesure (nombre d'interventions au post-test moins nombre d'interventions au prétest) et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale. L'intensité de la relation observée selon les balises de Cohen (1988) y est également précisée.

Tableau 32

Interventions pour lesquelles on observe une relation linéaire positive statistiquement significative entre les scores de différence post-test–prétest et l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale

<b>Interventions</b>	<b>Intensité de la relation observée selon les balises de Cohen (1988)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre total d'interventions</li> <li>• Interventions liées à la tâche</li> <li>• Interventions non liées à la tâche</li> <li>• Interventions avant la lecture</li> <li>• Interventions émises en réponse à une intervention du parent</li> <li>• Interventions verbales</li> <li>• Interventions en lien avec l'écrit</li> <li>• Confirmations</li> </ul>	Faible
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventions pendant la lecture</li> <li>• Absences de réponse</li> </ul>	Moyenne-faible

## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

Ce chapitre vise à interpréter les résultats présentés dans le chapitre précédent et à discuter ces derniers à la lumière des connaissances actuelles sur le sujet. Plus spécifiquement, ce chapitre a pour but de donner une vue d'ensemble sur les comparaisons que l'on peut établir entre les principaux résultats de ce projet de recherche et ceux des autres études ayant documenté le sujet. Des hypothèses pour expliquer certains de ces résultats sont aussi présentées. Conséquemment, tous les résultats ne sont pas systématiquement repris.

La première partie de la discussion porte sur les résultats liés au premier objectif du projet, soit celui de décrire la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale. La seconde partie de la discussion s'attarde aux résultats inhérents au second objectif du projet de recherche, soit celui de décrire comment la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale.

#### **5.1 LA PARTICIPATION DES ENFANTS AVANT LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE**

Tout d'abord, rappelons que pour l'ensemble des interventions effectuées par les enfants au prétest, le nombre moyen d'interventions se situe à 21,20, résultat qui diminue à 14,48 si l'on considère uniquement les interventions en lien avec la tâche, soit les interventions en lien avec l'histoire, avec l'écrit ou avec l'objet « livre ». Ces résultats concordent avec ceux de Schapira et al. (2021). Ces derniers avaient observé qu'en contexte de première lecture d'un album narratif avec leur parent, les enfants faisaient en moyenne 14,22 interventions en lien avec la lecture. Il faut cependant souligner que parmi les interventions en lien avec la lecture, Schapira et al. (2021) ont uniquement considéré des

interventions en lien avec l'histoire (ex. : décrire les actions des personnages, résumer les événements de l'histoire dans ses mots). Il est probable que ce résultat aurait pu être plus élevé si les interventions en lien avec l'écrit (ex. : nommer des lettres de l'alphabet reconnues) ou en lien avec l'objet « livre » (ex. : repérer le titre sur la page couverture) avaient été considérées comme cela a été fait dans la présente étude. Ce résultat laisse supposer que le nombre moyen d'interventions effectuées par les enfants dans le cadre du présent projet de recherche est en fait moindre que celui rapporté par Schapira et al., (2021).

Le nombre moyen de 14,48 interventions en lien avec la tâche obtenu dans le cadre de cette recherche s'apparente également aux résultats de Kim et al. (2011) lesquels avaient observé que le nombre moyen d'interventions de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant (excluant les interventions non liées à la lecture) était de 18,00. Néanmoins, il importe de rappeler que dans le cadre de l'étude de Kim et al. (2021), les dyades étaient déjà familières avec l'album narratif proposé. Étant donné que les travaux de Schapira et al. (2021) montrent que les enfants tendent à effectuer significativement plus souvent certaines interventions en contexte de lecture d'un album narratif déjà connu, il est possible de penser que ce nombre moyen d'interventions aurait été moindre en contexte de première lecture du livre. Au regard de ces constatations, il semble important de soulever une question à l'égard des résultats obtenus : la participation des enfants vis-à-vis les interventions liées à la tâche aurait-elle été plus importante en contexte de relecture ? La méthodologie retenue dans le cadre de ce projet de recherche ne permet pas de répondre à cette question, laquelle pourrait toutefois faire l'objet de recherches futures.

### **5.1.1 Les interventions les plus fréquentes**

Parmi les interventions plus fréquemment observées au prétest se retrouvent les interventions liées à la tâche, c'est-à-dire les interventions qui portent sur l'histoire, sur l'écrit ou sur l'objet « livre ». En effet, le nombre moyen d'interventions liées à la tâche ( $M = 14,48$ ) est significativement plus élevé que le nombre moyen d'interventions non liées à la tâche

( $M = 6,71$ ). Cette même tendance se reflète à partir des pourcentages moyens d'interventions, les interventions liées à la tâche représentant en moyenne 62,23% des interventions. Ce résultat est encourageant étant donné que les bénéfices de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant résident principalement dans le fait de soutenir le développement d'habiletés liées à l'émergence de l'écrit (Frijters et al., 2000). Ces résultats diffèrent toutefois de ceux de Son et Tineo (2016) qui avaient de leur côté observé que plus de 50% des interventions des enfants n'étaient pas en lien avec la lecture. Notons toutefois que dans le cadre de leurs travaux, Son et Tineo (2016) avaient utilisé un abécédaire comprenant une trame narrative, alors que dans le cadre de la présente recherche, ce sont des albums narratifs qui ont été utilisés. Sachant que les travaux de Neuman (1996) indiquent que la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant peut varier en fonction du type de livre utilisé, il est possible de penser que les différences observées entre les résultats de la présente recherche et ceux de Son et Tineo (2016) soient liées au choix des livres proposés aux dyades parent-enfant.

Dans les sous-sections qui suivent, les interventions les plus fréquemment observées parmi les regroupements de types d'interventions sont d'abord discutées. Les interventions les plus couramment réalisées au sein des autres catégories de participation de l'enfant, plus spécifiquement le moment de la lecture et la forme des interventions, sont ensuite abordées.

#### 5.1.1.1 Les interventions les plus fréquentes parmi les regroupements de types d'interventions

Si l'on s'attarde aux regroupements de types d'interventions, le nombre moyen d'interventions en lien avec l'histoire ( $M = 12,74$ ) est significativement plus élevé que le nombre moyen de tous les autres regroupements de types d'interventions (interventions en lien avec l'écrit, interventions en lien avec l'objet « livre », interventions positives et négatives d'ordre socioaffectif, confirmations, absences de réponses et autres types d'interventions). Il en va de même en ce qui concerne le pourcentage moyen d'interventions

en lien avec l'histoire : celui-ci est de 56,09% et s'avère être significativement plus élevé que tous les pourcentages moyens associés aux différents regroupements de types d'interventions. Ce constat est intéressant étant donné que les interventions en lien avec l'histoire font partie des regroupements d'interventions considérées, dans le cadre de cette thèse, comme étant liées à la tâche. Ainsi, le fait que l'on observe, avant même d'avoir mis en place le programme de littératie familiale, une aussi forte proportion d'interventions en lien avec l'histoire tend à appuyer les recherches qui soulignent la richesse de la lecture parent-enfant en tant que pratique de littératie familiale pour soutenir chez l'enfant le développement d'habiletés liées à l'émergence de l'écrit (Olszewski et Hood, 2013; van Kleeck, 2008). Parmi ces habiletés susceptibles d'être soutenues dans un tel contexte figurent notamment l'expansion du vocabulaire (Olszewski et Hood, 2023), le développement de l'aptitude à faire des inférences (van Kleeck, 2008) ou la mobilisation de stratégies pour mieux comprendre le texte telles que faire des liens avec son vécu ou avec ses connaissances antérieures (Baron, 2020; Provencher, 2013). Par ailleurs, le pourcentage moyen d'interventions en lien avec l'histoire observé au prétest (56,09%) est largement supérieur à celui observé par Pigem et Blicharski (2002), lesquels avaient noté qu'en moyenne, seulement 28,88% des interventions de l'enfant étaient en lien avec l'histoire, c'est-à-dire des interventions en lien avec le traitement de l'information (ex. : anticiper la suite de l'histoire) ou le complément d'information (ex. : faire des liens entre l'histoire et ses expériences personnelles). Cette disparité entre les résultats de la présente recherche et ceux de Pigem et Blicharski (2002) est étonnante étant donné que l'âge des enfants impliqués (groupes d'enfants de 4-5 ans et 5-6 ans), le type de livre utilisé (album narratif) et la familiarité de la dyade parent-enfant avec le livre (livre lu pour la première fois) sont semblables. Toutefois, de nombreux autres facteurs relevant du contexte de la collecte de données (ex. : choix de l'album narratif à lire, différences entre les grilles de codification utilisées) peuvent expliquer ces différences au regard des résultats.

Parmi les autres regroupements de types d'interventions que l'on observe plus fréquemment au prétest se trouvent les interventions positives d'ordre socioaffectif. En effet, on remarque que le nombre moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif ( $M = 2,77$ )

est significativement plus élevé que les nombres moyens pour les interventions en lien avec l'écrit, les interventions négatives d'ordre socioaffectif, les absences de réponse, les confirmations et les autres types d'interventions. En ce qui concerne le fait que le nombre moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif soit significativement plus élevé que le nombre moyen d'interventions négatives d'ordre socioaffectif, ce constat se reflète de façon particulièrement marquée si l'on s'attarde aux pourcentages moyens d'interventions au prétest : alors que le pourcentage moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif est de 19,98%, ce pourcentage n'est que de 2,73% pour les interventions négatives d'ordre socioaffectif. Ces résultats sont différents de ceux de Pigem et Blicharski, lesquels n'avaient noté aucune différence statistiquement significative entre le pourcentage moyen d'interventions relevant de la synchronie sociale (ex. : manifester un affect positif) et les interventions relevant de la désynchronie sociale (ex. : exprimer un affect négatif). Il importe toutefois de rappeler que la captation vidéo de la dyade parent-enfant a été effectuée en milieu familial, tandis que dans la présente recherche, la lecture s'est déroulée en milieu scolaire, soit dans un local de l'école fréquentée par l'enfant. Il est permis de croire que l'environnement familial et les distractions du milieu résidentiel (ex. : proximité des jouets, présence de la fratrie) aient pu faire en sorte que les enfants se soient sentis plus à l'aise de manifester certaines interventions se rapportant à la désynchronie sociale (ex. : manifester un manque d'intérêt pour la lecture en raison des distractions, interrompre le parent pour lui demander s'il peut aller jouer), ce qui pourrait expliquer les disparités observées entre les résultats de cette recherche et ceux de Pigem et Blicharski (2002).

#### 5.1.1.2 Les interventions les plus fréquentes au regard du moment de la lecture et de la forme des interventions

Les résultats indiquent que le nombre moyen d'interventions pendant la lecture ( $M = 14,09$ ) est significativement plus élevé que les nombres moyens d'interventions avant ( $M = 2,65$ ) et après la lecture ( $M = 4,45$ ). La même tendance se manifeste par le biais des pourcentages moyens d'interventions, alors que les interventions pendant la lecture

représentent 70,75% des interventions. Cette participation accrue pendant la lecture fait écho aux résultats de Najarian et al., (2010) : parmi les 800 enfants observés en contexte de lecture avec leur parent, seul 1,4% des enfants n'avaient manifesté aucune participation pendant la lecture, proportion qui augmentait à 31% avant la lecture et à 79,1% après la lecture. Ces résultats laissent donc supposer qu'en contexte de lecture parent-enfant, la participation de l'enfant se manifeste principalement pendant la lecture. Cette prédominance des interventions pendant la lecture constitue toutefois un résultat qui diffère de ceux obtenus par Schapira et al. (2021). Ces derniers avaient en effet remarqué qu'en ce qui concerne les interventions portant sur des éléments implicites (ex. : discuter des raisons derrière les actions ou les émotions des personnages) les enfants font significativement plus d'interventions après la lecture que pendant. Toutefois, dans l'étude de Schapira et al. (2021) les chercheurs avaient donné comme consigne à la dyade parent-enfant de discuter du livre une fois la lecture terminée. Il est fort probable que cette consigne de la part de l'équipe de recherche ait pu accroître la fréquence de certaines interventions après la lecture. De plus, comme la méthodologie utilisée dans cette recherche diffère de celle utilisée dans le cadre du présent projet (ex. : outil utilisé pour mesurer la participation de l'enfant, consignes données au parent, choix de l'album narratif lu), les comparaisons entre les résultats de ces deux études doivent être interprétées avec prudence.

Par ailleurs, si le nombre moyen d'interventions verbales ( $M = 8,56$ ) et le nombre moyen d'interventions non verbales ( $M = 8,29$ ) demeurent tous deux significativement plus élevés que le nombre moyen d'interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux ( $M = 4,35$ ), il est étonnant de constater que l'on ne remarque aucune différence significative entre le nombre moyen d'interventions verbales et le nombre moyen d'interventions non verbales. En effet, ce résultat diffère avec ceux de Son et Tineo (2016) qui avaient remarqué que la participation verbale des enfants en contexte de lecture parent-enfant était nettement plus rare comparativement à la participation non verbale. Il en va de même en ce qui concerne les travaux de Justice et al. (2002) : ceux-ci avaient relevé qu'autant en ce qui concerne les interventions émises en réponse à une question du parent que celles émises de façon spontanée à la suite d'un commentaire du parent, la participation non verbale des enfants

était plus fréquente. Toutefois, en ce qui a trait aux travaux de Son et Tineo (2016), la participation non verbale avait été mesurée en fonction du pourcentage du temps total de la lecture pendant lequel l'enfant était considéré comme attentif sur le plan visuel (regard porté vers le parent ou vers le livre). En dehors de l'attention visuelle, les autres formes de participation non verbale (ex. : pointer du doigt un élément reconnu dans les illustrations) n'ont pas été considérées. Or, dans cette recherche-ci l'attention visuelle des enfants n'a pas été documentée. Cette différence au regard de la manière de mesurer la participation non verbale rend hasardeuses les comparaisons entre les résultats de ces deux recherches. Puis, à propos des résultats de Justice et al. (2002), il importe de préciser que ces derniers ont uniquement considéré les interventions en lien avec l'écrit. Encore une fois, il s'agit d'un aspect qui peut expliquer les différences observées entre les résultats de ce projet et ceux de l'étude citée. Les résultats de la présente recherche par rapport à la participation non verbale des enfants auraient-ils différé si l'attention visuelle des enfants avait été mesurée ? Qu'en aurait-il été si, à l'instar de Justice et al. (2002), seules les interventions en lien avec l'écrit avaient été considérées ? Une analyse secondaire des données collectées dans le cadre de cette recherche pourrait être intéressante à cet égard.

Notons tout de même que pour ce projet de recherche, si aucune différence statistiquement significative n'a été relevée entre le nombre moyen d'interventions verbales et le nombre moyen d'interventions non verbales, le pourcentage moyen d'interventions non verbales se situe à 51,05% et s'avère être significativement plus élevé que celui se rapportant aux interventions verbales, ce dernier n'étant que de 34,22%. Ce résultat se rapproche davantage de ceux de Son et Tineo (2016) et de Justice et al. (2002). Cela soulève l'intérêt d'avoir mesuré la participation des enfants au prétest non seulement en considérant les nombres moyens d'interventions, mais également en calculant les pourcentages moyens d'interventions étant donné que ces deux types de résultats peuvent parfois mener à des constats différents. Dans ce cas-ci, la comparaison avec les résultats de Son et Tineo (2016) et Justice et al. (2002) laissent présager qu'en ce qui concerne la proportion d'interventions verbales et non verbales, les pourcentages moyens d'interventions s'avèrent être plus

représentatifs que les nombres moyens d'interventions pour décrire la forme de la participation des enfants.

### **5.1.2 Les interventions les moins fréquentes**

À l'instar de la section précédente, les interventions les plus rares parmi les regroupements de types d'interventions sont tout d'abord abordées. Puis, les interventions les moins fréquentes au regard des autres catégories de participation de l'enfant (moment de la lecture, forme des interventions et nature des interventions) sont exposées.

#### **5.1.2.1 Les interventions les plus rares parmi les regroupements de types d'interventions**

Pour ce qui est des regroupements de types d'interventions, le nombre moyen d'interventions en lien avec l'écrit ( $M = 0,14$ ) demeure significativement moins élevé que les nombres moyens de tous les autres regroupements de types d'interventions (interventions en lien avec l'histoire, interventions en lien avec l'objet « livre », interventions positives d'ordre socioaffectif, absences de réponse, confirmations et autres types d'interventions) mis à part le nombre moyen d'interventions négatives d'ordre socioaffectif ( $M = 0,65$ ) avec lequel on n'observe aucune différence statistiquement significative. Ce résultat est préoccupant considérant que les interventions en lien avec l'écrit (ex. : reconnaître des lettres dans le texte, tenter de décoder un mot simple) sont au cœur de certaines composantes de l'émergence de l'écrit telles que la connaissance du nom et du son des lettres de l'alphabet et la compréhension du principe alphabétique (Giasson, 2011). De plus, les connaissances de l'enfant d'âge préscolaire qui sont rattachées aux interventions en lien avec l'écrit sont associées à la réussite ultérieure en lecture une fois au primaire (Duncan et al., 2007; Sénéchal, 2009). Certes, ces éléments peuvent être abordés en dehors de la lecture parent-enfant : toutefois, comme cette activité représente un contexte propice pour initier les enfants

aux différents concepts de l'écrit (Anderson et al., 2019), il est dommage de constater la faible fréquence de ces interventions. Est-ce que ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que lors d'une première lecture, l'attention du parent et de l'enfant est davantage orientée vers la compréhension du texte plutôt que sur le repérage de mots et de lettres ? Une telle hypothèse irait dans le même sens que les travaux de Schapira et al. (2021) qui suggèrent que les interventions des parents et des enfants diffèrent selon qu'il s'agisse d'un contexte de première lecture ou qu'il s'agisse d'un contexte de relecture d'un livre déjà connu par la dyade.

En outre, ces résultats rejoignent ceux de Vandermaas-Peeler et al. (2012), ces derniers révélant une très faible participation de l'enfant en lien avec l'écrit. Plus spécifiquement, Vandermaas-Peeler et al., (2012) avaient relevé un nombre moyen inférieur à 1 pour chacune des interventions de l'enfant en lien avec l'écrit. Ces résultats concordent aussi avec ceux d'Anderson et al. (2019) : parmi les 152 parents d'enfants d'âge préscolaire ayant répondu à un questionnaire autodéclaré, seuls 39,1% d'entre eux avaient déclaré profiter des lectures parent-enfant pour discuter des mots et des lettres avec leur enfant. Les comparaisons qu'on peut établir avec les autres études restent toutefois limitées étant donné que les recherches ayant comparé la participation de l'enfant se rapportant aux interventions en lien avec l'écrit et la participation de l'enfant se rapportant aux autres types d'interventions demeurent rares.

Comme mentionné précédemment, les résultats obtenus à partir des nombres moyens d'interventions diffèrent parfois de ceux obtenus par le biais des pourcentages moyens d'interventions. C'est notamment le cas en ce qui concerne les interventions en lien avec l'écrit et les interventions négatives d'ordre socioaffectif, deux regroupements de types d'interventions peu observés au prétest. Ainsi, même si l'on n'observe aucune différence statistiquement significative entre le nombre moyen d'interventions en lien avec l'écrit au prétest ( $M = 0,14$ ) et le nombre moyen d'interventions négatives d'ordre socioaffectif au prétest ( $M = 0,65$ ), on remarque que le pourcentage moyen d'interventions négatives d'ordre socioaffectif au prétest, lequel est de 2,72%, est significativement plus élevé que le pourcentage moyen d'interventions en lien avec l'écrit au prétest, celui-ci étant de 0,6%. Il

n'en demeure pas moins que le pourcentage moyen d'interventions négatives d'ordre socioaffectif demeure peu élevé, résultat qui contraste avec ceux de Najarian et al. (2010), lesquels avaient observé que près de la moitié des enfants (49,7%) avaient manifesté au moins une fois pendant la lecture un manque d'intérêt pour l'activité. Toutefois, les résultats de l'étude de Najarian et al. (2010) précisent seulement le pourcentage d'enfants chez qui le comportement a été observé au moins une fois. La fréquence moyenne de ce type d'intervention chez les enfants n'est pas précisée. Cette particularité pourrait expliquer les différences observées entre les résultats de Najarian et al. (2010) et ceux de cette recherche.

Les interventions en lien avec l'objet « livre » figurent aussi parmi les interventions les moins observées au prétest. Encore une fois, on observe que les résultats obtenus par le biais des nombres moyens d'interventions diffèrent parfois de ceux obtenus par l'entremise des pourcentages moyens d'interventions. À titre d'exemple, bien que l'on n'observe aucune différence statistiquement significative entre le nombre moyen d'interventions en lien avec l'objet « livre » ( $M = 1,61$ ) et le nombre moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif ( $M = 2,77$ ), il s'avère que le pourcentage moyen d'interventions en lien avec l'objet « livre » (5,54%) est significativement moins élevé que le pourcentage moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif (19,98%).

Cette faible proportion d'interventions en lien avec l'objet « livre » concorde d'ailleurs avec les résultats de Vandermaas-Peeler et al. (2012) lesquels avaient observé un faible taux d'interventions des enfants portant sur les concepts du livre. D'ailleurs, en ce qui concerne les interventions relevant de la gestion de la lecture, lesquelles ont été incluses dans le regroupement d'interventions portant sur l'objet « livre » dans le cadre de la présente recherche, notons que le pourcentage moyen d'interventions peu élevé peut être associé aux observations de Pigem et Blicharski (2002) lesquels avaient noté qu'un pourcentage moyen de seulement 8,64% de l'ensemble des interventions des enfants étaient en lien avec la gestion de la lecture. Est-ce que cette faible proportion des interventions en lien avec l'objet « livre » est dû au fait que les dyades parent-enfant s'attardent rarement à cet aspect, ou est-ce parce que les interventions des parents en lien avec l'objet « livre » ne sollicitent pas la

participation de l'enfant ? À cet effet, il pourrait être intéressant d'analyser les interventions effectuées par les parents de manière à vérifier si ces dernières sollicitent ou non la participation de l'enfant.

Enfin, au prétest, on remarque que le nombre moyen d'absences de réponse ( $M = 0,97$ ) demeure faible. Cette tendance se reflète aussi par le biais des pourcentages moyens d'interventions, celui-ci n'étant que de 5,68% pour les absences de réponse. Ce faible taux d'absences de réponse est comparable aux résultats des travaux de Justice et al. (2002) qui ont noté que lorsque les parents émettent une intervention en lien avec l'écrit, le taux de réponse des enfants est de 87%. Rappelons néanmoins que Justice et al., (2002) n'ont considéré que les interventions en lien avec l'écrit. Le résultat aurait pu différer si ces derniers avaient considéré les autres types d'interventions (ex. : interventions en lien avec l'histoire). Il est cependant difficile d'établir des liens additionnels avec les autres recherches ayant documenté la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant, étant donné que les études ayant calculé la fréquence des absences de réponse des enfants sont rares.

#### 5.1.2.2 Les interventions les moins fréquentes au regard du moment de la lecture, de la nature des interventions et de la forme des interventions.

Parmi les interventions peu observées au prétest se trouvent notamment les interventions avant et après la lecture. Plus spécifiquement, on n'observe au prétest aucune différence statistiquement significative entre le nombre moyen d'interventions avant la lecture ( $M = 2,65$ ) et le nombre moyen d'interventions après la lecture ( $M = 4,45$ ). Cette tendance se reflète aussi par les pourcentages moyens d'interventions. Ainsi, il n'y a aucune différence statistiquement significative entre le pourcentage moyen d'intervention avant la lecture (17,11%) et le pourcentage moyen d'interventions après la lecture (22,56%). Ce résultat se distingue de celui de Najarian et al. (2010) qui avaient plutôt observé que les enfants étaient plus nombreux à ne manifester aucune participation après la lecture (79,1%) qu'avant la lecture (31%). L'une des hypothèses qui peut être avancée pour expliquer la

fréquence légèrement plus élevée, quoique non significative, des interventions après la lecture dans le cadre de la présente recherche peut être liée à la familiarisation de l'enfant avec les lieux, la caméra et la présence de l'étudiante-chercheuse au cours de l'activité. Il est tout à fait possible que certains enfants aient eu besoin d'un certain temps pour s'adapter au contexte, les rendant ainsi plus à l'aise et plus disposés à manifester leur participation à la fin de l'activité, soit après la lecture. Dans le cas de l'étude de Najarian et al. (2010), étant donné que les captations vidéo des lectures parent-enfant avaient lieu en milieu familial, soit dans un environnement connu des enfants, il est possible que ceux-ci se soient sentis plus à l'aise de manifester leur participation dès le début de l'activité.

Par ailleurs, on remarque que les nombres moyens de manifestations spontanées de la participation, qu'il s'agisse du nombre moyen de questions spontanées ( $M = 0,83$ ) ou d'interventions spontanées non interrogatives ( $M = 7,14$ ), sont significativement moins élevés que le nombre moyen d'interventions émises en réponse à une intervention du parent ( $M = 13,23$ ). La même tendance s'observe à partir des pourcentages moyens d'interventions, lesquels sont de 3,5% pour les questions spontanées, de 25,7% pour les interventions spontanées non interrogatives et de 70,75% pour les interventions émises en réponse à une intervention du parent. Si ces résultats concordent avec ceux de Vandermaas-Peeler et al., (2012), lesquels indiquaient que les enfants initiaient significativement moins d'interventions que leur parent, ils se distinguent par contre de ceux de Kim et al. (2011) qui avaient plutôt observé que les interventions spontanées des enfants étaient plus fréquentes que les interventions émises en réponse à une intervention du parent. Toutefois, Kim et al. (2011) rapportaient aussi que parmi les interventions des parents, moins de la moitié sollicitaient la participation de l'enfant. Cette particularité des interventions des parents de l'étude citée est peut-être à l'origine de la plus faible fréquence des interventions émises en réponse à une intervention du parent.

On observe aussi que le nombre moyen de questions spontanées ( $M = 0,83$ ) est significativement moins élevé que le nombre moyen d'interventions spontanées non interrogatives ( $M = 7,14$ ), tendance que l'on constate aussi à partir des pourcentages moyens

d'interventions lesquels sont respectivement de 3,5% et de 25,75%. Cette faible fréquence de questions émises par les enfants rejoint les résultats de Najarian et al. (2010) qui avaient constaté que seulement 32,7% des 800 enfants observés en contexte de lecture parent-enfant posaient au moins une question à leur parent pendant la lecture. Avant la lecture, cette proportion diminuait à 4,9% et n'était que de 3,5% après la lecture. Ces résultats laissent donc présager qu'en contexte de lecture parent-enfant, la participation des enfants prend rarement la forme de questions spontanées. Ce constat est décevant sachant que le fait d'apprendre à se poser des questions pendant la lecture est considéré comme une stratégie que l'enfant peut apprendre à mobiliser pour mieux comprendre le texte (ex. : se questionner quant à la signification d'un mot ou d'une expression inconnue) (Provencher, 2013).

Enfin, les interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux figurent aussi parmi les interventions peu fréquemment observées au prétest. En effet, le nombre moyen d'interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux ( $M = 4,35$ ) est significativement moins élevé que les nombres moyens d'interventions verbales ( $M = 8,56$ ) et d'interventions non verbales ( $M = 8,29$ ). Ce résultat s'illustre également par le biais des pourcentages moyens d'interventions, les interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux ne représentant que 14,73% des interventions contre 34,22% pour les interventions verbales et 51,05% pour les interventions non verbales. Ces résultats concordent avec ceux de Justice et al. (2002) qui avaient noté que les interventions constituées à la fois d'éléments verbaux et non verbaux ne représentaient que 12% des interventions effectuées par les enfants en contexte de lecture parent-enfant. Il importe cependant de considérer que Justice et al. (2002) se sont spécifiquement intéressés aux interventions en lien avec l'écrit et ont uniquement pris en compte les interventions émises en réponse à une intervention du parent. Ainsi, il est permis de croire que les résultats propres à la forme des interventions auraient été différents dans l'étude citée si les autres types d'interventions (ex. : interventions en lien avec l'histoire, interventions d'ordre socioaffectif) avaient été considérés.

## **5.2 LA PARTICIPATION DES ENFANTS APRÈS LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE**

Le second objectif du projet de recherche était de décrire comment la participation d'enfants en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale. Comme pour l'objectif 1, les résultats inhérents à l'objectif 2 sont discutés à la lumière de la littérature scientifique sur le sujet. Toutefois, pour certains résultats, l'étendue limitée des recherches ayant comparé la participation d'enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant avant et après la mise en place d'un programme de littératie familiale fait en sorte que les liens que l'on peut établir avec les connaissances actuelles sont restreints. Dans ces cas, des hypothèses visant à expliquer les résultats obtenus sont présentées.

### **5.2.1 Les interventions pour lesquelles une relation linéaire positive statistiquement significative avec l'implication au programme de littératie familiale a été observée**

D'entrée de jeu, il importe de souligner que la forte majorité des relations positives statistiquement significatives révélées par les résultats s'avèrent être de faible intensité. Étant donné que l'échantillon auprès duquel a été menée la présente recherche demeure restreint, les résultats propres aux relations décelées doivent donc être interprétés avec prudence. Ce constat soulève toutefois un questionnement : comment expliquer la faible intensité des relations observées ? Certaines caractéristiques du programme de littératie familiale seraient-elles à l'origine de ce résultat ? Dans le cadre de recherches additionnelles, il pourrait être pertinent d'investiguer à ce propos.

Tout d'abord, on observe tant chez le GE que chez le GT une progression statistiquement significative du nombre total d'interventions (tous types d'interventions confondues) entre le prétest et le post-test. Par contre, on remarque une relation positive statistiquement significative de faible intensité entre l'implication dans le programme de

littératie familiale et les scores de différence post-test–prétest pour le nombre total d'interventions réalisées par les enfants au cours de l'activité. Ces résultats peuvent être mis en relation avec ceux de Thomas et al. (2021). Ces derniers ont observé 40 dyades parent-enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse. Parmi ces dernières, 22 étaient assignées au GE et ont bénéficié entre le prétest et le post-test d'un programme de littératie familiale sous forme d'ateliers de sensibilisation à la lecture interactive. Les résultats de Thomas et al., (2021) révélaient une relation positive statistiquement significative entre le nombre d'interventions de l'enfant et l'implication de la dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale. Taverne et Sheridan (1995), dans la même lignée, ont observé que le nombre d'interactions parent-enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse augmentait de façon significative après l'implication de la dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale. Dans le cadre de la recherche de Taverne et Sheridan, il importe toutefois de rappeler que les interventions de l'enfant et du parent n'ont pas été considérées séparément et que la recherche a été menée sans groupe témoin. Il est donc possible que la hausse de la participation de l'enfant constatée dans le cadre des travaux de Taverne et Sheridan (1995) ne soit pas liée au programme de littératie familiale. Les comparaisons entre les résultats de la présente recherche et ceux de Taverne et Sheridan sont donc à interpréter avec prudence.

Dans les sous-sections qui suivent, les résultats relatifs aux regroupements de types d'interventions liées à la tâche sont d'abord discutés. La discussion s'oriente ensuite vers les regroupements de types d'interventions non liées à la tâche, pour ensuite se clore avec les interventions relevant des autres catégories de participation de l'enfant (moment de la lecture, nature des interventions et forme des interventions).

#### 5.2.1.1 Les regroupements de types d'interventions liées à la tâche

Chez les enfants du GE comme chez les enfants du GT, on observe au post-test que le nombre moyen d'interventions liées à la tâche, soit les interventions en lien l'histoire, avec

l'écrit ou avec l'objet « livre », est significativement plus élevé que le nombre moyen d'interventions liées à la tâche au prétest. En dépit du fait que l'on remarque une progression statistiquement significative au sein des deux groupes, une relation positive statistiquement significative de faible intensité est observée entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test–prétest pour les interventions en lien avec la tâche. Ces résultats concordent encore une fois avec ceux de Thomas et al. (2021), lesquels avaient aussi remarqué que le nombre d'interventions en lien avec la tâche (ex. : poser des questions à propos de l'histoire, faire des liens avec son vécu, identifier des éléments reconnus dans les illustrations ou dans le texte, faire des prédictions, recourir à des indices visuels pour mieux comprendre l'histoire) est positivement relié à l'implication dans un programme de littératie familiale. Par contre, les résultats de Thomas et al. (2021) indiquaient une relation de forte intensité, tandis que dans le cadre du présent projet, l'intensité de la relation observée demeure faible. Parmi les nombreuses hypothèses qui peuvent être avancées pour expliquer cette disparité des résultats se retrouve la manière de coder la participation de l'enfant. En effet, Thomas et al. (2021) ont utilisé l'outil ACIRI lequel subdivise les manifestations de la participation de l'enfant en trois catégories (attention portée à la lecture, promotion de la lecture interactive / soutien à la compréhension et stratégies de littératie). Le recours à cet outil implique donc une façon de coder les différentes manifestations de la participation de l'enfant qui diffère de celle employée dans le cadre de ce projet de recherche. Par ailleurs, certaines différences entre le programme de littératie familiale dans lequel ont été impliquées les dyades parent-enfant de la présente recherche et celui offert par l'équipe de recherche de Thomas et al., (2021) pourraient aussi être à l'origine de la différence vis-à-vis l'intensité de la relation observée.

En outre, la relation positive statistiquement significative de faible intensité observée dans le cadre du présent projet de recherche entre l'implication dans le programme de littératie familiale et la participation des enfants vis-à-vis les interventions liées à la tâche pourrait aussi être expliquée par une hausse des interventions du parent sollicitant la participation de l'enfant. D'un côté, les études ayant documenté les effets des programmes de littératie familiale révèlent que ceux-ci tendent à amener les parents à modifier la façon

dont ils font la lecture avec leur enfant (Beauregard et al., 2011; Boudreau et al., 2018; Charron et al., 2013; Law et al., 2018; Myre-Bisaillon et al., 2014). À titre d'exemple, les résultats des travaux de Boudreau et al., (2018) révèlent qu'au post-test, les parents du GE ayant bénéficié d'un programme de littératie familiale obtiennent un score plus élevé que ceux du GT à l'échelle mesurant la fréquence déclarée de leurs interventions de qualité en contexte de lecture parent-enfant. Ceux de Charron et al., (2013) indiquent quant à eux que les parents tendent à poser plus de questions à leur enfant pendant la lecture pour vérifier la compréhension de ce dernier après avoir pris part à un programme de littératie familiale. D'un autre côté, quelques recherches mettent en lumière le fait que la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant est fortement tributaire des interventions du parent (Justice et al., 2002; Pigem et Blicharski, 2002; Son et Tineo, 2016). Il est donc possible que l'implication de la dyade parent-enfant dans le programme de littératie familiale ait amené les parents du GE à modifier la façon dont ils font la lecture avec leur enfant et que ces changements puissent expliquer la relation positive observée entre l'implication dans le programme de littératie familiale et la participation des enfants propres aux interventions liées à la tâche.

Si l'on remarque chez le GE une progression statistiquement significative entre le prétest et le post-test pour l'ensemble des interventions en lien avec la tâche, le constat est particulièrement marqué en ce qui concerne les interventions en lien avec l'écrit. En effet, chez les enfants du GE, le nombre moyen d'interventions en lien avec l'écrit est significativement plus élevé au post-test qu'au prétest, alors que chez les enfants du GT, on ne remarque aucune progression statistiquement significative au regard de ce type d'interventions entre les deux temps de mesure. À cet effet, une relation positive statistiquement significative est observée entre l'implication dans le programme de littératie familiale et la participation des enfants en ce qui a trait aux interventions en lien avec l'écrit. Cette relation demeure cependant de faible intensité.

Rappelons qu'au prétest, les interventions en lien avec l'écrit étaient celles pour lesquelles on observait le nombre moyen d'interventions le plus faible, et ce, tant chez les

enfants du GE ( $M = 0,10$ ) que les enfants du GT ( $M = 0,12$ ). Au post-test les interventions en lien avec l'écrit demeurent chez les enfants du GT l'un des regroupements de types d'interventions pour lequel on observe l'un des plus petits nombres moyens d'interventions ( $M = 0,61$ ). Chez le GE le nombre moyen d'interventions en lien avec l'écrit au post-test ( $M = 4,07$ ) est plutôt l'un des trois plus élevés parmi l'ensemble des nombres moyens des différents regroupements de types d'interventions. Cette hausse significative du nombre d'interventions en lien avec l'écrit chez les enfants du GE est fort intéressante étant donné que la littérature scientifique souligne la faible proportion d'interventions des enfants en lien avec l'écrit (Vandermaas-Peeler et al., 2012) et que l'on mentionne l'importance des interactions parent-enfant de qualité lors de la lecture d'un livre de littérature jeunesse pour soutenir le développement d'habiletés associées à l'émergence de l'écrit telles que la connaissance du nom et du son des lettres et la conscience phonologique (Anderson et al., 2019; Evans et al., 2000). L'une des explications possibles à la relation observée entre l'implication dans le programme de littératie familiale et la participation des enfants au regard des interventions en lien avec l'écrit est peut-être liée au fait que, dans le cadre du programme de littératie familiale, les parents du GE ont été outillés à mettre en œuvre des interventions de qualité en lien avec l'écrit en contexte de lecture parent-enfant (ex. : demander à l'enfant de nommer des lettres reconnues dans le titre). D'ailleurs, dans les trousseaux littéraires fournies aux dyades parent-enfant du GE se trouvait du matériel pour effectuer des activités ludiques complémentaires aux lectures dont plusieurs portaient sur les sons (ex. : jeux de rimes, segmentation de mots en syllabes) et les lettres (ex. : jeux de reconnaissance des lettres de l'alphabet). Notons aussi que dans le cadre du plus vaste projet de recherche dirigé par Boudreau et al. (2024), les enseignantes des enfants du GE ont bénéficié de formations pour bonifier la qualité de leurs interventions en classe d'éducation préscolaire de manière à soutenir le développement de l'émergence de l'écrit chez les enfants. Il est donc possible que les pratiques déployées en classe par les enseignantes du GE aient pu outiller les enfants au regard de l'émergence de l'écrit, rendant ces derniers plus à même de mettre en œuvre des interventions en lien avec l'écrit en contexte de lecture parent-enfant (ex. : tenter de décoder des mots simples, identifier des mots identiques dans une même page). Le fait que les

recherches ayant documenté les effets des programmes de littératie familiale indiquent que ces derniers tendent à favoriser le développement d'habiletés en lien avec l'écrit chez les enfants (Beauregard et al., 2011; Dowdall et al., 2020) appuie cette hypothèse. En dépit de cette hausse statistiquement significative des interventions en lien avec l'écrit remarquée chez les enfants du GE, il importe toutefois de garder en tête que la relation entre l'implication dans le programme de littératie familiale et la participation de l'enfant à l'égard des interventions en lien avec l'écrit demeure faible. Conséquemment, ce résultat doit être interprété avec prudence.

#### 5.2.1.2 Les regroupements de types d'interventions non liées à la tâche

On observe, tant chez le GE que chez le GT, que le nombre moyen d'interventions non liées à la tâche (ex. : interventions positives ou négatives d'ordre socioaffectif, absences de réponses, confirmations, autres types d'interventions) est significativement plus élevé au post-test qu'au prétest. Une relation positive statistiquement significative de faible intensité est observée entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest pour ce type d'interventions. Ces résultats diffèrent de ceux obtenus par Thomas et al. (2021). Ceux-ci s'étaient intéressés à la fréquence de certaines interventions de l'enfant n'étant pas en lien avec la tâche (ex. : maintenir une proximité physique avec le parent, montrer de l'intérêt pour la lecture du livre). Aucune différence statistiquement significative n'avait été observée entre le prétest et le post-test, et ce, tant chez les enfants du GE que chez ceux du GT. Toutefois, les interventions non liées à la tâche considérées par Thomas et al. (2021) comportaient essentiellement des éléments se rapportant à des interventions positives d'ordre socioaffectif. Dans le cadre de la présente recherche, les interventions non liées à la tâche comprenaient un plus vaste éventail d'interventions (ex. : interventions négatives d'ordre socioaffectif, absences de réponse, confirmations). Cet élément peut probablement expliquer les différences observées entre les résultats de Thomas et al. (2021) et ceux de cette étude.

Si l'on remarque chez le GE une progression statistiquement significative entre le prétest et le post-test pour l'ensemble des interventions non liées à la tâche, le constat est particulièrement prononcé en ce qui concerne les absences de réponse et les confirmations. En effet, on remarque chez les enfants du GE qu'au post-test, le nombre moyen d'absences de réponse est significativement plus élevé qu'il ne l'est au prétest. Par contre, chez les enfants du GT, on ne constate aucune progression significative entre les deux temps de mesure en ce qui a trait à cette variable. Les résultats sont similaires en ce qui concerne les nombres moyens de confirmations : on relève une progression statistiquement significative entre le prétest et le post-test uniquement chez le GE. On décèle d'ailleurs une relation positive statistiquement significative entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest tant pour les absences de réponse que les confirmations. Toutefois, la relation concernant les confirmations demeure faible, tandis que la relation se rapportant aux absences de réponse peut être qualifiée de moyenne-faible. D'entrée de jeu, il peut paraître surprenant que l'on observe une progression statistiquement significative du nombre d'absences de réponse et de confirmations uniquement chez les enfants du GE. Toutefois, il est possible d'avancer comme explication à ce constat que les parents du GE ont peut-être augmenté le nombre d'interventions qu'ils effectuent en contexte de lecture parent-enfant, et, par le fait même, le nombre d'interventions qui sollicitent une réponse de la part de l'enfant. Une telle possibilité irait dans le même sens que les travaux de Thomas et al. (2021) lesquels avaient observé qu'après avoir été impliqués dans un programme de littératie familiale, les parents du GE faisaient significativement plus d'interventions en contexte de lecture parent-enfant que les parents du GT. Ainsi, les enfants du GE, ayant peut-être été sollicités davantage par leur parent lors de la lecture comparativement aux enfants du GT, ont probablement eu plus d'occasions de manifester des absences de réponse (ex. : hausser les épaules pour indiquer au parent qu'il ne connaît pas la réponse à la question) ou des confirmations (ex. : hocher la tête pour montrer qu'il est en accord avec les commentaires du parent).

### 5.2.1.3 Les interventions relevant des autres catégories de participation de l'enfant

Le nombre moyen d'interventions émises en réponse à une intervention du parent figure aussi parmi celles pour lesquelles on observe une progression statistiquement significative entre le prétest et le post-test, et ce, autant chez le GE que chez le GT. Une relation positive statistiquement significative de faible intensité est observée entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test–prétest pour ces interventions. L'une des hypothèses avancées pour expliquer ce résultat est, encore une fois, que les parents du GE ont été outillés par le biais du programme de littératie familiale à mettre en œuvre des interventions de qualité sollicitant la participation active de l'enfant (ex. : poser des questions ouvertes) et ont ainsi pu amener leur enfant à participer plus souvent pendant l'activité. Ce résultat pourrait d'ailleurs être associé à celui de Thomas et al. (2021) à l'effet que les parents ayant participé à un programme de littératie familiale font plus d'interventions en contexte de lecture parent-enfant que les parents n'ayant pas bénéficié d'un tel dispositif. Toutefois, les travaux de Thomas et al. (2021) ne faisaient pas état de la proportion d'interventions du parent qui sollicitaient ou non la participation de l'enfant. Par ailleurs, la hausse du nombre d'interventions émises en réponse à une intervention du parent est intéressante étant donné que Kim et al. (2011) avaient noté qu'une faible proportion des interventions du parent en contexte de lecture parent-enfant sollicitaient la participation de l'enfant.

On observe aussi dans les deux groupes que le nombre moyen d'interventions verbales au post-test est significativement plus élevé que celui-ci au prétest. Néanmoins, une relation positive statistiquement significative de faible intensité est constatée entre l'implication dans le programme de littératie familiale et la participation de l'enfant au regard des interventions verbales. Cette relation est intéressante, car l'un des avantages associés à la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant est justement de faire de l'enfant un interlocuteur actif et ainsi favoriser le développement de son langage oral (Barachetti et Lavelli, 2016). McMahon-Morin (2023) rappelle de son côté que l'un des bénéfices de la participation de l'enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse est de lui donner l'occasion

d'exprimer oralement ses idées et ses réflexions. Les résultats des travaux de Flack et al. (2018) révèlent aussi que la participation verbale de l'enfant en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse effectuée par l'adulte est positivement associée au développement d'habiletés liées à la littératie dont l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire et la compréhension de l'histoire. Parmi les hypothèses que l'on peut avancer pour expliquer cette relation positive statistiquement significative figure l'idée que les parents du GE, dans le cadre du programme de littératie familiale, aient été incités à privilégier les questions ouvertes en contexte de lecture parent-enfant, ce qui a pu être la source d'une hausse des interventions de l'enfant sous forme verbale. Une telle observation est d'intérêt étant donné que certaines recherches ont souligné le fait qu'en contexte de lecture parent-enfant, les parents tendent naturellement plus souvent à faire des interventions directives qui portent sur des éléments explicites, laissant ainsi peu de place aux interventions élaborées de la part de l'enfant (McGinty et al., 2012; Sonnenschein et Munsterman, 2002). Toutefois, cette relation positive doit être interprétée avec prudence étant donné que celle-ci demeure de faible intensité et que l'on observe tout de même une progression statistiquement significative du nombre moyen d'interventions verbales entre le prétest et le post-test chez les enfants du GT dont les dyades n'ont pas été impliquées dans le programme de littératie familiale.

Parmi les interventions des enfants positivement reliées à l'implication de leur dyade au sein du programme de littératie familiale se retrouvent les interventions effectuées avant et pendant la lecture. En ce qui a trait au nombre moyen d'interventions avant la lecture, on remarque chez les enfants du GE une progression statistiquement significative entre le prétest et le post-test qui n'est pas relevée chez les enfants du GT. Pour le nombre moyen d'interventions pendant la lecture, on décèle toutefois une progression statistiquement significative entre le prétest et le post-test chez les deux groupes. La relation observée entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest est cependant de faible intensité pour les interventions avant la lecture, tandis qu'elle est d'intensité moyenne-faible pour les interventions pendant la lecture. Encore une fois, l'une des hypothèses que l'on peut mettre de l'avant pour expliquer cette relation est que les parents du GE ont, par le biais du programme de littératie familiale, été outillés à mettre en

œuvre plusieurs interventions avant et pendant la lecture, dont plusieurs sollicitent la participation de l'enfant (ex. : demander à l'enfant de prédire le sujet du livre à partir de la page couverture, faire des prédictions sur la suite de l'histoire).

Bref, en réponse à l'objectif 2, il est possible de mettre en évidence la présence d'une relation positive statistiquement significative d'une intensité plutôt faible entre l'implication dans le programme de littératie familiale et la participation des enfants en contexte de lecture parent-enfant et cela, pour certaines sous-catégories d'interventions (interventions avant la lecture, interventions pendant la lecture, interventions émises en réponse à une intervention du parent, interventions verbales, interventions en lien avec l'écrit). Les liens que nous pouvons faire avec la littérature actuelle sur le sujet demeurent néanmoins restreints étant donné que les recherches ayant documenté comment la participation d'enfants en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale sont limitées (Taverne et Sheridan, 1995; Thomas et al., 2012) et que ces dernières se sont davantage intéressées à la participation générale de l'enfant. Les aspects tels que sa participation en fonction du moment de la lecture, de la nature des interventions et de la forme des interventions n'ont pas été documentés.

### **5.2.2 Les interventions pour lesquelles aucune relation linéaire statistiquement significative avec l'implication dans le programme de littératie familiale n'a été observée**

À l'instar de la section précédente, les résultats sont d'abord discutés à la lumière des regroupements de types d'interventions liées à la tâche, suivis des regroupements de types d'interventions non liées à la tâche, puis des interventions relevant des autres catégories de participation de l'enfant (moment de la lecture, nature des interventions, forme des interventions).

### 5.2.2.1 Les regroupements de types d'interventions liées à la tâche

Comme mentionné précédemment, on remarque une relation positive statistiquement significative de faible intensité entre l'implication dans le programme de littératie familiale et la participation des enfants en termes d'interventions liées à la tâche. Pourtant, si l'on s'attarde exclusivement à la participation des enfants par rapport aux interventions en lien avec l'histoire, aucune relation significative n'est observée entre ces interventions et l'implication dans le programme de littératie familiale. Ce résultat est surprenant étant donné que l'on remarque, uniquement chez les enfants du GE, une progression statistiquement significative du nombre moyen d'interventions en lien avec l'histoire entre le prétest et le post-test. Le fait que l'on n'observe aucune relation statistiquement significative entre l'implication dans le programme de littératie familiale et la participation des enfants au regard des interventions en lien avec l'histoire est d'ailleurs différent des résultats de Thomas et al. (2021). Ces derniers avaient observé une relation significative entre l'implication dans un programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest pour certains types d'interventions en lien avec l'histoire (ex. : répondre à des questions du parent en lien avec l'histoire, faire des liens avec son vécu et avec ses connaissances antérieures) et certains types d'intervention qui impliquent le recours à des stratégies de littératie (ex. : utiliser des indices visuels pour mieux comprendre l'histoire, faire des prédictions). La hausse tout de même statistiquement significative du nombre moyen d'interventions en lien avec l'histoire observée entre le prétest et le post-test chez les enfants du GE dans le cadre de la présente recherche pourrait par contre être expliquée par une augmentation des interventions du parent sollicitant la participation de son enfant par rapport à l'histoire. D'ailleurs, les résultats de l'étude de Charron et al. (2013) appuient cette hypothèse : la majorité des 46 parents ayant pris part à un programme de littératie familiale ont indiqué par le biais d'un questionnaire autodéclaré qu'ils posaient davantage de questions à leur enfant pendant l'histoire pour vérifier sa compréhension depuis qu'ils avaient bénéficié du programme.

Un constat similaire peut-être fait lorsque l'on s'attarde spécifiquement aux interventions en lien avec l'objet « livre ». Rappelons que l'on ne remarque, autant au sein

du GE que du GT, aucune progression significative entre le nombre moyen d'interventions liées à l'objet « livre » au prétest et au post-test. Dans le même sens, on ne décèle aucune relation entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest pour ce type d'interventions. De tels résultats sont étonnants étant donné que plusieurs interventions sollicitant la participation de l'enfant autour de l'objet « livre » (ex. : inviter l'enfant à identifier les parties du livre telles que la page couverture ou la quatrième de couverture, demander à l'enfant d'expliquer dans ses mots ce qu'est un auteur ou un illustrateur) ont été recommandées aux parents dans le cadre du programme de littératie familiale. L'une des hypothèses que l'on peut avancer pour expliquer cette absence de progression significative des interventions de l'enfant en lien avec l'objet « livre » est qu'il est possible que les parents du GE aient mis plusieurs interventions en œuvre en lien avec l'objet « livre », mais que ces interventions ne sollicitaient pas la participation de l'enfant (ex. : lire le nom de l'auteur et de l'illustrateur à l'enfant, expliquer à l'enfant l'utilité de la quatrième de couverture).

#### 5.2.2.2 Les regroupements de types d'interventions non liées à la tâche

En ce qui concerne les interventions positives d'ordre socioaffectif, on ne remarque aucune différence significative entre le GE et le GT, en ce sens que dans les deux groupes, on constate la même progression statistiquement significative entre le nombre moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif au prétest et au post-test. Dans le même ordre d'idées, il n'y aucune relation observée entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest pour ces interventions. L'une des raisons qui pourraient expliquer cette hausse observée entre les deux temps de mesure, sans égard à l'implication ou non dans le programme de littératie familiale, pourrait être le niveau d'aisance accru des enfants au post-test. En effet, au post-test, les enfants étaient plus familiers avec le déroulement de l'activité et avec l'étudiante-chercheuse qu'ils ont eu l'occasion de côtoyer lors de la collecte de données effectuées auprès des enfants dans le

cadre de la plus vaste recherche menée par Boudreau et al. (2024). Ainsi, il est possible qu'au post-test, les enfants se soient sentis plus à l'aise et donc plus à même de manifester certains affects positifs envers leur parent (ex. : réclamer un câlin un parent, adresser des propos affectueux au parent, manifester au parent qu'il a hâte de lire avec lui). Ce constat est fort intéressant puisque Sonnenschein et Munsterman (2002) nomment l'intérêt et la motivation à l'égard de la lecture comme l'une des retombées positives de la lecture parent-enfant. Le fait que l'on observe une augmentation de certaines interventions positives d'ordre socioaffectif telles que la manifestation d'enthousiasme à l'égard de la lecture est donc encourageant. Toutefois, il est possible que les enfants aient ressenti autant de plaisir et de motivation à faire la lecture avec leur parent au prétest, mais aient été moins enclins à manifester cet enthousiasme devant la caméra. Donc, la progression statistiquement significative des interventions positives d'ordre socioaffectif entre les deux temps de mesure est-elle réellement attribuable à une hausse de l'intérêt des enfants envers la lecture, ou est-elle plutôt liée au fait que les enfants se soient sentis plus à l'aise au post-test?

Par ailleurs, le fait que l'on constate, dans le cadre de la présente recherche, une progression statistiquement significative du nombre moyen d'interventions positives d'ordre socioaffectif entre le prétest et le post-test se distingue des résultats de Thomas et al., (2021). Ces derniers n'ont observé aucune progression statistiquement significative entre le prétest et le post-test des interventions positives d'ordre socioaffectif mises en œuvre par les enfants (ex. : maintenir une proximité physique avec le parent, manifester son intérêt pour la lecture), et ce, autant chez le GE que chez le GT.

Pour ce qui est des interventions négatives d'ordre socioaffectif (ex. : manifester un affectif négatif envers le parent, manifester un manque d'intérêt pour la lecture), on ne remarque aucune progression significative entre le nombre moyen d'interventions négatives d'ordre socioaffectif au prétest et au post-test, et ce, autant chez les enfants du GE que chez les enfants du GT. De plus, on n'observe aucune relation entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest associés à ces interventions. Ces constats sont intéressants étant donné que l'on souligne l'importance d'un

climat chaleureux et d'interactions parent-enfant positives pour une participation optimale de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant (Hutton et al., 2017; Moss, 2016). Ces résultats semblent donc indiquer que les dyades parent-enfant de maternelle 4 ans et 5 ans, qu'elles aient été impliquées ou non dans le programme de littératie familiale, vivent la lecture parent-enfant comme un moment positif et agréable.

Pour les interventions autres, soit les interventions qui ne sont ni liées à la tâche, ni d'ordre socioaffectif, ni des confirmations ou des absences de réponse (ex. : enfant qui demande au parent s'il peut boire de l'eau, enfant qui raconte au parent une anecdote qui n'est pas reliée à l'histoire), on ne remarque aucune progression statistiquement significative, chez le GE, entre le nombre moyen de ces d'interventions au prétest et au post-test. Toutefois, chez les enfants du GT, on constate que le nombre moyen des autres types d'intervention est significativement plus élevé au post-test qu'au prétest. On ne remarque d'ailleurs aucune relation entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest pour les autres types d'interventions. Quelles raisons expliquent une plus grande proportion de ces interventions chez les enfants du GT au post-test ? Une analyse plus approfondie des caractéristiques des interventions autres serait nécessaire pour répondre à cette question étant donné le large éventail d'interventions que cela regroupe (ex. : distractions causées par des éléments externes à la lecture, enfant qui manifeste un inconfort physique au parent).

### 5.2.2.3 Les interventions relevant des autres catégories de la participation de l'enfant

Parmi les autres interventions pour lesquelles on n'observe aucune relation avec l'implication dans le programme de littératie familiale figurent celles après la lecture. Plus spécifiquement, chez les enfants du GE, on ne constate aucune progression statistiquement significative entre les deux temps de mesure au regard du nombre moyen d'interventions émises par les enfants après la lecture, alors qu'une telle progression est observée chez les enfants du GT. Il n'y a, par ailleurs, aucune relation entre l'implication dans le programme

de littératie familiale et les scores de différence post-test–prétest pour les interventions après la lecture. D'emblée, il apparaît surprenant qu'on observe une progression significative chez les enfants du GT et non chez les enfants du GE. L'une des hypothèses qui peut être avancée pour expliquer ce résultat est liée au fait que les parents du GE ont été outillés, dans le cadre du programme de littératie familiale, à mettre en œuvre plusieurs interventions avant, pendant et après la lecture. Ainsi, on peut penser que certains parents du GE aient mis en œuvre un grand nombre d'interventions recommandées dans le cadre du programme de littératie familiale avant et pendant la lecture, dont plusieurs sollicitant la participation de l'enfant (ex. : inviter l'enfant à prédire la suite de l'histoire). Une fois la lecture terminée, il est possible que certains parents du GE aient ressenti une certaine fatigue ou une certaine lassitude de la part de leur enfant et aient été portés à mettre fin plus rapidement qu'au prétest à l'activité. En contrepartie, il est probable que certains parents et enfants du GT aient moins interagi avant et pendant l'activité, rendant ainsi ces derniers plus disposés à entamer une conversation autour du livre après la lecture. Par ailleurs, le nombre moyen d'interventions après la lecture au post-test est le même pour le GE que le GT ( $M = 4,73$ ). Ce résultat laisse donc présager qu'en dépit du fait qu'on observe entre les deux temps de mesure une progression statistiquement significative des interventions après la lecture uniquement chez le GT, il n'y a possiblement aucune différence statistiquement significative au post-test entre le GE et le GT concernant la fréquence des interventions de l'enfant effectuées à ce moment de la lecture.

En outre, autant chez les enfants du GE que chez ceux du GT, on note une progression statistiquement significative entre les deux temps de mesure pour ce qui est du nombre moyen d'interventions spontanées non interrogatives. De la même manière, on ne remarque aucune relation entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test–prétest pour cette sous-catégorie d'intervention. Au même titre que pour les interventions positives d'ordre socioaffectif, l'une des raisons qui peut expliquer qu'on observe une progression significative du nombre d'interventions spontanées non interrogatives sans égard à l'implication ou non dans le programme de littératie familiale peut être la plus grande aisance des enfants au post-test, ces derniers ayant étant plus familiers

avec le déroulement de la lecture parent-enfant filmée et ayant eu plus d'occasions de se familiariser avec l'étudiante-chercheuse lors de la collecte de données menées auprès des enfants dans le cadre du projet piloté par Boudreau et al. (2024). Cette plus grande aisance pourrait avoir fait en sorte que les enfants se sentent plus à l'aise d'intervenir spontanément, notamment pour partager leurs commentaires et leurs impressions en lien avec l'histoire. Une autre hypothèse que l'on peut avancer pour expliquer ce résultat est que tous les enfants, qu'ils aient été impliqués ou non dans le programme de littératie familiale, ont bénéficié entre les deux temps de mesure d'une année scolaire complète en classe d'éducation préscolaire auprès d'une enseignante ayant animé des lectures interactives. On peut donc penser que le simple fait d'avoir vécu ce type d'activités à plusieurs reprises durant l'année scolaire peut avoir amené les enfants à développer une certaine aisance pour émettre des interventions spontanées non interrogatives en contexte de lecture d'un livre de littérature jeunesse.

Si l'on dénote une progression statistiquement significative tant chez les enfants du GE que chez les enfants du GT pour les interventions spontanées non interrogatives, il en va autrement en ce qui a trait aux questions spontanées pour lesquelles on ne constate aucune progression statistiquement significative entre le prétest et le post-test, et ce, tant chez le GE que chez le GT. Qui plus est, il n'y a aucune relation entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest pour ce type de questions. Cette absence de progression, tant chez le GE que chez le GT, du nombre de questions posées par les enfants entre les deux temps de mesure, fait écho aux résultats des travaux de Najarian et al. (2010). Parmi les 800 enfants observés en contexte de lecture avec leur parent, seuls 32,7% ont posé au moins une question à leur parent pendant l'histoire. Avant la lecture, uniquement 4,9% des enfants ont posé au moins une question, tandis que seuls 3,5% d'entre eux l'ont fait après la lecture. On peut donc conclure de ces résultats que les interventions spontanées des enfants prennent rarement une forme interrogative.

Les interventions non verbales figurent aussi parmi les interventions pour lesquelles on n'observe aucune relation entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest. Cette absence de relation est aussi remarquée par

rapport aux interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux, et ce, malgré le fait qu'on observe uniquement chez le GE une progression statistiquement significative de ce genre d'intervention.

Rappelons qu'il importe de garder en tête que les liens qu'il est possible d'établir avec la littérature sur le sujet demeurent restreints puisque le nombre de recherches ayant documenté la façon dont la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale (Taverne et Sheridan, 1995; Thomas et al., 2021) a été peu documentée. Qui plus est, certains aspects tels que la participation en fonction du moment de la lecture, de la nature des interventions ou de la forme des interventions n'ont pas été documentés.

En somme, la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant semble bel et bien varier en fonction que leur dyade parent-enfant ait été impliquée ou non dans le programme de littératie familiale. Certaines sous-catégories d'interventions (interventions liées et non liées à la tâche, interventions avant et pendant la lecture, interventions verbales, interventions émises en réponse à une intervention du parent, interventions en lien avec l'écrit, absences de réponse et confirmations) semblent positivement reliées à l'implication des dyades au sein du programme de littératie. Toutefois, ce résultat est à interpréter avec prudence étant donné que les relations positives observées sont toutes d'intensité faible ou moyenne-faible et que pour plusieurs de ces sous-catégories d'intervention, on remarque une hausse statistiquement significative du nombre moyen d'interventions entre le prétest et le post-test autant chez le GE que chez le GT.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion à la présente thèse, les objectifs du projet de recherche de même que les principaux résultats dégagés à la suite de l'analyse des données sont récapitulés. Puis, les forces et les limites de ce projet doctoral sont présentées. Enfin, des pistes de recherche additionnelles sont mentionnées.

L'analyse des données collectées dans le cadre de ce projet a permis de répondre aux deux objectifs initialement ciblés soit de : 1) décrire la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale; et 2) décrire comment la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale.

D'une part, l'analyse des données collectées au prétest a permis de relever les interventions qui caractérisent le plus souvent la participation des enfants en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale. Ainsi, parmi les interventions que l'on observe plus fréquemment figurent notamment les interventions pendant la lecture, les interventions non verbales, les interventions émises en réponse à une intervention du parent et les interventions en lien avec l'histoire. En contrepartie, parmi les interventions les moins fréquentes, on retrouve entre autres les interventions avant et après la lecture, les interventions combinant des éléments verbaux et non verbaux, les questions spontanées et les interventions en lien avec l'écrit. D'autre part, l'analyse des données collectées au post-test a permis de relever des relations positives statistiquement significatives entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de différence post-test-prétest pour certaines interventions. C'est notamment le cas des interventions avant la lecture, des interventions verbales, des interventions émises en réponse à une intervention du parent et des interventions en lien avec l'écrit. Cependant, pour d'autres sous-catégories d'interventions, on ne remarque aucune relation statistiquement significative entre l'implication dans le programme de littératie familiale et les scores de

différence post-test–prétest. Parmi celles-ci figurent notamment les interventions après la lecture, les interventions non verbales, les interventions spontanées non interrogatives et les questions spontanées, de même que les interventions négatives ou positives d'ordre socioaffectif.

## **LES FORCES ET LES LIMITES DU PROJET DE RECHERCHE**

Bien que ce projet de recherche comporte certaines limites, il se démarque positivement à certains égards. Dans un premier temps, les forces de ce projet, notamment au regard de sa rigueur scientifique et de sa pertinence scientifique, sont exposées. Dans un deuxième temps, les limites du projet sont mentionnées.

### **Les forces du projet de recherche**

Tout d'abord, l'une des forces du projet réside dans sa rigueur scientifique. En effet, plusieurs mesures ont été prises afin de garantir le respect des critères de validité, assurant ainsi que les résultats aient été collectés de manière rigoureuse.

Ainsi, l'une des principales forces du projet repose sur la taille de l'échantillon ( $n = 66$ ). La taille suffisante de l'échantillon a à la fois permis de mener des analyses statistiques paramétriques et de minimiser les effets de la mortalité expérimentale entre le prétest et le post-test.

Qui plus est, plusieurs éléments ont permis d'éviter les biais liés à la situation de mesure. À titre d'exemple, il s'agit de la même expérimentatrice (l'étudiante-chercheuse de la présente thèse) qui a rencontré l'ensemble des dyades du GE et du GT, et ce, tant au prétest qu'au post-test. Cette précaution assure que les consignes données aux participants et que le déroulement de l'activité ont été les mêmes pour tous. Notons aussi que lors des lectures, le

même livre a été proposé à toutes les dyades. Ces dernières étaient toutes en situation de première lecture du livre de littérature jeunesse, en ce sens que le livre leur était inconnu et ne leur avait pas été remis avant la captation vidéo<sup>12</sup>.

Puis, pour assurer la validité interne du projet au regard de l'objectif 2, soit celui de vérifier comment la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de leur dyade dans un programme de littératie familiale, l'échantillon comprenait un GT. La présence d'un GT a réduit les éventuels biais liés à la sélection des participants. Dans la même lignée, la réalisation d'un prétest a permis de contrôler les éventuelles différences entre les deux groupes en ce qui concerne le niveau de participation des enfants en contexte de lecture parent-enfant.

Il importe également de rappeler que l'une des forces de ce projet est qu'il documente un sujet qui demeure à ce jour peu étudié. Certes, d'autres recherches se sont intéressées à la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant (Justice et al., 2002; Kim et al., 2011; Najarian et al., 2010; Pigem et Blicharski, 2002; Schapira et al., 2021; Son et Tineo, 2016; Taverne et Sheridan, 1995; Thomas et al., 2021; Vandermaas-Peeler et al., 2012). Toutefois, ces recherches présentaient plusieurs limites, notamment le fait que plusieurs d'entre elles ont uniquement documenté des aspects très spécifiques de la participation de l'enfant plutôt que de brosser un portrait complet de toutes les facettes de la participation de l'enfant dans un tel contexte. Le fait que le présent projet de recherche propose une description détaillée de toutes les facettes de la participation de l'enfant (moment de la lecture, nature des interventions, forme des interventions, type d'interventions) lui confère une certaine originalité. De plus, les recherches qui se sont intéressées à la manière dont la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction de l'implication ou non de la dyade parent-enfant dans un programme de littératie

---

<sup>12</sup> À noter que deux dyades du GT font exception à cet effet. Dans le cas de la première dyade, celle-ci possédait déjà les livres proposés au prétest et au post-test, et elle était conséquemment déjà familière avec les albums. Dans le cas de la seconde dyade, l'enfant a indiqué au post-test connaître le livre proposé, car un adulte lui en avait la lecture au service de garde éducatif qu'elle fréquentait l'année scolaire précédente. Le parent ne connaissait toutefois pas le livre.

familiale sont rares et présentent également des limites telles que l'absence d'un groupe témoin et l'absence de données à l'égard de certaines facettes de la participation de l'enfant.

Par ailleurs, l'une des forces du projet est qu'elle a permis de contribuer à l'évaluation d'un dispositif de formation et d'accompagnement élaboré par l'équipe de recherche de Boudreau et al. (2024) en documentant de quelle manière le programme de littératie familiale conçu est relié à la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant.

Enfin, rappelons que pour les fins de la présente recherche, un outil (grille de codification de la participation de l'enfant) a été élaboré pour mesurer la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant. L'élaboration de cet outil repose sur une recension des écrits scientifiques ayant documenté la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant. La grille de codification a été préexpérimentée et a fait l'objet d'une validation par deux expertes de forme et de contenu. La codification effectuée à partir de cet outil a de plus fait l'objet d'un accord interjuge dont le résultat était de 95,5%. Cet outil présente un apport considérable pour la communauté scientifique, en ce sens qu'il pourrait éventuellement être réutilisé dans le cadre d'autres recherches portant sur le même sujet.

### **Les limites du projet de recherche**

D'entrée de jeu, il importe de mentionner parmi les limites de ce projet que le contexte peu naturel de la lecture parent-enfant filmée a pu influencer le comportement du parent et de l'enfant pendant l'activité. En effet, la présence de la caméra et de l'étudiante-chercheuse de même que le fait que la lecture se déroulait en milieu scolaire ont fait en sorte que la lecture parent-enfant filmée se soit déroulée dans un contexte nettement différent que lorsque les dyades font naturellement la lecture d'un livre en milieu familial. D'une part, cette situation a pu engendrer une certaine désirabilité sociale chez le parent qui a pu modifier ses interventions en fonction des attentes qu'il attribue à l'équipe de recherche. Comme la

participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant est fortement tributaire des interventions du parent (Justice et al., 2002; Pigem et Blicharski, 2002; Son et Tineo, 2016), il est possible que la désirabilité sociale ressentie par le parent ait influencé la participation de l'enfant. D'autre part, le contexte peu naturel, voire quelque peu intimidant pour un enfant d'âge préscolaire, peut aussi avoir directement affecté le comportement de l'enfant en suscitant chez lui une timidité ou une certaine réserve, affectant ainsi son niveau de participation à la lecture.

Un autre élément à considérer est le niveau de familiarité des enfants avec l'expérimentatrice. Dans le cadre de la plus vaste étude pilotée par Boudreau et al. (2024) les enfants ont été rencontrés individuellement ou en sous-groupes à trois reprises au prétest et au post-test par des membres de l'équipe de recherche. Or, certains enfants ont eu l'occasion de vivre l'entièreté de ces rencontres en compagnie de l'étudiante-chercheuse. D'autres enfants ont vécu moins de rencontres avec l'étudiante-chercheuse, voire aucune, ces derniers ayant été rencontrés par d'autres membres de l'équipe de recherche. Les enfants n'ayant pas eu l'occasion de rencontrer l'étudiante-chercheuse avant la captation vidéo de la lecture parent-enfant peuvent ainsi avoir ressenti une plus grande réserve ou une plus grande timidité que leurs pairs plus familiers avec elle. Cet élément peut ainsi avoir affecté le niveau de participation de certains enfants.

Une autre des limites à considérer se situe sur le plan des différences entre l'album de littérature jeunesse utilisé au prétest et celui utilisé au post-test. Certes, les livres de littérature jeunesse utilisés aux deux temps de mesure sont issus de la même collection d'albums et ont été écrits par le même auteur. Ils ont été choisis par l'équipe de recherche de Boudreau et al. (2024) en fonction de leur potentiel équivalent pour susciter des interactions parent-enfant de qualité (ex. : présence de mots de vocabulaire soutenus, complémentarité entre le texte et les illustrations, sujet susceptible de rejoindre le vécu et les intérêts des enfants d'âge préscolaire). Toutefois des différences mineures ont pu influencer la fréquence de certaines manifestations de la participation de l'enfant. À titre d'exemple, dans l'album utilisé au prétest, on retrouvait plus d'écrits intégrés à même les illustrations que dans l'album utilisé

au post-test. Ainsi, cette différence a pu faire en sorte que certains enfants soient plus portés à intervenir en lien avec l'écrit dans les illustrations au prétest en raison des caractéristiques de l'album retenu, ce qui a pu avoir un impact sur les résultats collectés en vue de répondre au premier objectif de recherche (décrire la participation d'enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant avant la mise en place d'un programme de littératie familiale).

Enfin, il faut souligner que si la taille de l'échantillon est suffisante, on dénote une certaine homogénéité des dyades parent-enfant à plusieurs niveaux. Ainsi, 83,33% des parents étaient des mères, 80,95% des dyades étaient issus de milieux socioéconomiques relativement aisés (revenu annuel familial supérieur à 75 000\$), 80% des parents avaient une scolarité équivalente ou supérieure à un diplôme d'études collégiales et 100% des enfants de même que 98,48% des parents parlaient le français comme langue maternelle. Il est permis de croire qu'un échantillon plus varié (ex. : plus de parents de sexe masculin, plus de dyades de milieux défavorisés, plus de dyades de la diversité ethnoculturelle et linguistique) aurait pu mener à des résultats différents.

## **DES PISTES DE RECHERCHES ADDITIONNELLES**

Plusieurs pistes de recherches additionnelles peuvent être envisagées pour poursuivre l'approfondissement des connaissances propres à la participation de l'enfant d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant avant et après la mise en place d'un programme de littératie familiale. Tout d'abord, il pourrait être intéressant de mener des analyses additionnelles afin de vérifier si certaines sous-catégories d'interventions sont significativement plus souvent associées à d'autres sous-catégories d'interventions. À titre d'exemples, il pourrait être intéressant de vérifier à quel moment les interventions en lien avec l'objet « livre » ont plus souvent lieu (avant, pendant ou après la lecture) ou encore de vérifier si les interventions en lien avec l'écrit surviennent plus souvent en réponse à une intervention du parent.

Par ailleurs, il serait pertinent, pour les interventions en lien avec l'histoire, de documenter la complexité des interventions des enfants : est-ce que celles-ci portent plus souvent sur des éléments explicites (ex. : description des images, commentaires sur des éléments textuels) ou sur des éléments implicites (ex. : inférences par rapport aux émotions ressenties par le personnage, déduction de la signification d'un mot à partir du contexte et des images) ? De tels travaux seraient d'un grand intérêt considérant que plusieurs études mentionnent l'importance des interventions qui sollicitent chez l'enfant des habiletés de haut niveau cognitif pour que ce dernier puisse tirer pleinement profit des bénéfices de la lecture parent-enfant (Bojczyk et al., 2016; Hindman et al., 2008; Sonnenschein et Munsterman, 2002).

La comparaison de la participation des enfants de maternelle 4 ans et de maternelle 5 ans pourrait aussi présenter un certain intérêt. La réalité des classes de maternelle 4 ans temps plein au Québec est relativement récente, et de ce fait, peu d'études ont spécifiquement documenté les réalités propres à ce niveau scolaire (Beaudry et al., 2022). Le fait de mener un projet de recherche similaire en impliquant uniquement des dyades parent-enfant de maternelle 4 ans ou encore de vérifier s'il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens de participation des enfants de 4 ans et les scores moyens de participation des enfants de 5 ans constitueraient des avenues intéressantes.

En outre, il importe de rappeler que le programme de littératie familiale auquel ont pris part les dyades parent-enfant du GE du présent projet de recherche n'a pas spécifiquement été conçu dans le but d'augmenter la participation des enfants de maternelle 4 ans et 5 ans en contexte de lecture parent-enfant, en ce sens que l'importance de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant n'a pas été abordée de façon approfondie dans les outils et les activités de formation offertes aux parents et aux enseignantes. Il pourrait donc être intéressant d'élaborer un programme de littératie familiale qui mette plus spécifiquement l'accent sur l'importance de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant de manière à pouvoir vérifier de façon plus formelle les effets d'un tel programme sur la participation de l'enfant. Dans la même lignée, il pourrait être pertinent de vérifier si les effets

de ce programme perdurent. Rappelons que si les travaux de Timperley et al. (2022) indiquent que les effets positifs des programmes de littératie familiale tendent à perdurer, l'étude de Taverner et Sheridan (1995) révèlent que les effets positifs de tels programmes par rapport aux interactions parent-enfant en contexte de lecture parent-enfant s'estompent dans les semaines suivantes. Ainsi, il pourrait être judicieux de vérifier si les éventuels effets d'un programme de littératie familiale mettant l'accent sur la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant perdurent ou non.

Une autre piste de recherche d'intérêt se situe au niveau du type de livre de littérature jeunesse lu par la dyade parent-enfant. Même si les travaux de Neuman (1996) ont documenté de quelle façon la participation de l'enfant varie en fonction du type d'album utilisé (album à structure hautement prédictible, album à structure prédictible, album narratif), il serait judicieux d'approfondir cet aspect en recourant à un plus large éventail de styles littéraires, et ce, d'autant plus que l'étude de Neuman (1996) date de près de 30 ans. En guise d'exemples, on pourrait décrire de quelle façon la participation de l'enfant varie selon que le livre utilisé soit un album narratif, un livre documentaire, un livre-jeu ou un abécédaire.

Enfin, rappelons que des études ont documenté la participation d'enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant sans toutefois vérifier si cette participation varie en fonction que leur dyade prenne part ou non à un programme de littératie familiale. Il pourrait donc être pertinent de reprendre l'objectif de certaines de ses études, mais cette fois-ci en vérifiant de quelle manière les aspects documentés varient en fonction que les dyades bénéficient ou non d'un programme de littératie familiale. À titre d'exemple, Son et Tineo et al. (2016) ont documenté de quelle façon la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant varie en fonction des habiletés en littératie de l'enfant. Ainsi, il serait intéressant de décrire comment les effets d'un programme de littératie familiale sur la participation de l'enfant varient en fonction des habiletés de l'enfant en littératie (ex. : connaissance des lettres de l'alphabet, vocabulaire expressif)

En somme, les pistes de recherches additionnelles portant sur la participation d'enfants d'âge préscolaire en contexte de lecture parent-enfant sont nombreuses et mettent en lumière

le fait que ce sujet demeure peu exploré et gagne, comme le mentionnent certains auteurs (Kim et al., 2011; McGinty et al., 2012; Rodriguez et Leon Payer, 2021), à être mieux documenté. Parmi les principaux résultats de la présente thèse se dégage d'une part la prépondérance des interventions pendant la lecture, des interventions émises en réponse à une intervention du parent et des interventions en lien avec l'histoire. D'autre part, on remarque la rareté des interventions spontanées et des interventions en lien avec l'écrit. On dénote aussi une relation positive entre l'implication de la dyade parent-enfant dans un programme de littératie familiale et certaines interventions telles que les interventions avant la lecture, les interventions verbales et les interventions en lien avec l'écrit. Il importe toutefois de garder en tête que ces relations sont qualifiées de faible intensité. L'élaboration de la grille de codification de la participation de l'enfant réalisée dans le cadre de ce projet offre la possibilité de mener des recherches connexes pour approfondir les constats relevés à l'égard de la participation de l'enfant en contexte de lecture parent-enfant.



## ANNEXE I – GRILLE DE CODIFICATION DE LA PARTICIPATION DE L'ENFANT

Grille de codification de la participation de l'enfant <sup>13</sup>				
Catégories	Sous-catégories	Codes	Détails	Exemples <sup>14</sup>
<b>Moment de la lecture</b>	Avant la lecture	AV	<p>Intervention qui survient entre le début de la captation vidéo et le moment où la dyade ouvre le livre pour entamer la lecture du texte de l'histoire (le texte dans le livre).</p> <p>La lecture du titre, de la page-titre ou de la page de garde fait partie des interventions avant la lecture.</p>	<p>L'enfant émet des hypothèses sur le sujet de l'histoire à partir de l'image de la page couverture.</p> <p>L'enfant demande au parent de lire la quatrième de couverture avant de commencer l'histoire.</p> <p>L'enfant réagit aux commentaires du parent à propos de la page couverture.</p>
	Pendant la lecture	PD	<p>Intervention qui survient entre le moment où la dyade débute la lecture du texte de l'histoire (texte dans le livre) et le moment où elle termine la lecture du texte de l'histoire (texte dans le livre).</p>	<p>Pendant la lecture, l'enfant commente les illustrations.</p> <p>Pendant la lecture, l'enfant questionne le parent sur la cause des événements vécus par le personnage.</p>

<sup>13</sup> Sources : Barnyak, 2011; Justice et al., 2002; Kim et al., 2011; Kucirkova et al., 2014; McGinty et al., 2012; Moschovaki et Meadows, 2005; Najarian et al., 2010; Neuman, 1996; Pigem et Blicharski, 2002; Schapira et al., 2021; Son et Tineo, 2016; Sonnenschein et Munsterman, 2002; Taverne et Sheridan, 1995; Thomas et al., 2021; Vandermaas-Peeler et al., 2012.

<sup>14</sup> Les exemples proposés se veulent non exhaustifs.

	Après la lecture	AP	Intervention qui survient entre le moment où la dyade termine la lecture du texte de l'histoire (texte dans le livre) et la fin de la captation vidéo.	L'enfant exprime son appréciation de l'histoire après la lecture.  À la demande du parent, l'enfant raconte ce dont il se souvient de l'histoire.
<b>Nature de l'intervention</b>	Interventions spontanées non interrogatives	SPI	Intervention (autre qu'une question) qui survient de façon spontanée, sans sollicitation du parent.	L'enfant émet spontanément un commentaire.  L'enfant prend l'initiative de se blottir contre le parent.  L'enfant prend l'initiative de répéter les propos du parent.
	Question spontanée	SPQ	Question que l'enfant pose de façon spontanée, sans sollicitation du parent.	L'enfant demande au parent où se trouve un personnage dans l'illustration.  L'enfant demande au parent pourquoi un personnage est triste.
	Intervention émise en réponse à une intervention du parent	RI	Intervention qui survient en réponse à une intervention du parent.	L'enfant répond verbalement ou non (ex. : hocher la tête, pointer du doigt) à une question ou à un commentaire du parent. La réponse de l'enfant est en lien avec l'intervention du parent.

				<p>L'enfant réagit à la plaisanterie du parent en riant.</p> <p>L'enfant répond au rire ou au sourire du parent.</p>
<b>Forme de l'intervention</b>	Verbale	V	Intervention qui inclut une verbalisation.	L'enfant formule un mot, une phrase ou une onomatopée.
	Non verbale	NV	Intervention qui n'inclut aucune verbalisation.	<p>L'enfant répond en hochant la tête (dire oui de la tête) ou en secouant la tête (dire non de la tête).</p> <p>L'enfant hausse les épaules.</p> <p>L'enfant sourit / rit.</p>
	Combinaison d'éléments verbaux et non verbaux	V/NV	Intervention qui combine des éléments verbaux et non verbaux.	L'enfant pointe et nomme simultanément un personnage reconnu dans les illustrations.
<b>Type d'intervention</b>	Faire des prédictions	PR	Formulation de prédictions.	<p>L'enfant fait des prédictions à propos du sujet du livre à partir du titre et de la page couverture.</p> <p>L'enfant fait des prédictions à propos de la suite de l'histoire.</p>
	Confirmer une prédiction	PRC	Confirmation ou infirmation d'une prédiction préalablement formulée.	L'enfant indique qu'il est d'accord avec la prédiction que fait son parent.

	Faire des prédictions – Sans réponse	PRA	Absence de réponse lorsque l'enfant est invité à faire une prédiction.	Lorsque le parent invite l'enfant à faire une prédiction, ce dernier indique verbalement (ex. : « Je ne sais pas. ») ou non verbalement (ex. : haussement d'épaules) qu'il ne sait pas.
	Faire des liens avec son vécu ou ses connaissances antérieures	VCA	Établissement de liens avec ses connaissances antérieures et/ou son vécu.	<p>L'enfant fait un lien avec un autre livre ou un film.</p> <p>L'enfant établit un lien entre un événement arrivé au personnage et son propre vécu.</p> <p>L'enfant fait un lien entre le prénom du personnage et une personne de son entourage.</p> <p>L'enfant partage ses propres sentiments à l'égard des événements vécus par le personnage (comment il se serait senti ou ce qu'il aurait fait à la place du personnage).</p> <p>L'enfant se compare aux personnages.</p>

	Faire des liens avec son vécu ou ses connaissances antérieures – Sans réponse	VCAA	Absence de réponse lorsque l'enfant est invité à faire un lien avec son vécu ou ses connaissances antérieures.	Lorsque le parent invite l'enfant à faire un lien avec son vécu ou ses connaissances antérieures, ce dernier indique verbalement (ex. : « Je ne me rappelle pas. ») ou non verbalement (ex. : secouer la tête) qu'il ne sait pas.
	S'attarder aux illustrations	DI	<p>Identification des éléments reconnus dans les illustrations.</p> <p>Description des éléments visuels (ex. : illustrations de la page couverture, de la quatrième de couverture, de la page de garde ou de la page-titre, illustrations à l'intérieur du livre).</p> <p>Formulation de commentaires sur les illustrations.</p>	<p>L'enfant nomme ou pointe un animal / un objet / un personnage qu'il reconnaît dans l'illustration.</p> <p>L'enfant répond à une question de son parent en lien avec les illustrations.</p> <p>L'enfant identifie un personnage ou un objet dans l'illustration à la demande du parent.</p> <p>L'enfant décrit le paysage illustré dans le livre.</p> <p>L'enfant manifeste verbalement ou non son appréciation d'une illustration (ex. : applaudir, s'exclamer : « Wow ! »)</p>

				<p>L'enfant répond verbalement ou non verbalement à un commentaire du parent qui porte sur les illustrations.</p> <p>L'enfant attire l'attention du parent sur un élément de l'illustration qu'il trouve intéressant.</p> <p>L'enfant réagit à une illustration (ex. : il manifeste son dégoût verbalement ou non).</p> <p>L'enfant compte des items dans l'illustration.</p> <p>L'enfant pose des questions au parent à propos des illustrations (ex. : il demande où est un personnage dans l'illustration, il demande à son parent ce qui est illustré).</p> <p>L'enfant trace du doigt la trajectoire du personnage ou d'un objet dans l'illustration.</p>
--	--	--	--	--

	S'attarder aux illustrations – Sans réponse	DIA	Absence de réponse lorsque l'enfant est invité à interagir autour d'une illustration.	Lorsque le parent invite l'enfant à interagir autour d'une illustration (ex. : identifier un personnage dans l'illustration, nommer ce qui est illustré), ce dernier indique verbalement (ex. : « Euh... ») ou non verbalement (ex. : haussement d'épaules) qu'il ne sait pas.
	Participer à la gestion de la lecture	PGL	Participation à la gestion de l'activité.	<p>L'enfant tourne la page pour le parent ou tient le livre pour le parent.</p> <p>L'enfant acquiesce lorsque le parent lui demande s'il veut tourner les pages pendant la lecture.</p> <p>L'enfant demande à son parent de passer à la prochaine page ou demande s'il peut lui-même tourner la page.</p> <p>L'enfant demande à son parent de lire ou de relire une page ou un passage.</p> <p>L'enfant demande à son parent de suivre le texte du doigt pendant qu'il lit.</p>

				L'enfant tourne le livre pour regarder la quatrième de couverture.
	Discuter des mots de vocabulaire et des expressions	DM	Explication de la signification d'un mot ou d'une expression.	L'enfant explique dans ses mots la signification d'un mot ou d'une expression.  L'enfant questionne le parent à propos du sens d'un mot inconnu ou d'une expression inconnue.
	Discuter des mots de vocabulaire et des expressions – Sans réponse	DMA	Absence de réponse lorsque l'enfant est questionné sur le sens d'un mot ou d'une expression.	Lorsque le parent demande à l'enfant la signification d'un mot ou d'une expression, ce dernier indique verbalement (ex. : « Je ne sais pas. ») ou non verbalement (ex. : haussement d'épaules) qu'il ne sait pas.
	Confirmer sa compréhension d'un mot ou d'une expression	DMC	Confirmation de la définition d'un mot ou d'une expression.	Lorsque le parent explique la signification d'un mot ou d'une expression, l'enfant confirme verbalement (ex. : « Ok. ») ou non verbalement (ex. : hochement de tête) qu'il a compris.

				L'enfant répond par l'affirmative (sans donner d'explication) lorsque son répond lui demande s'il connaît la signification d'un mot ou d'expression.
	Répéter des mots prononcés par le parent	RM	Répétition des mots lus / dits par le parent.	L'enfant répète un mot ou une partie du texte lu par le parent.  L'enfant répète les propos ou les commentaires du parent.
	Faire des inférences (autres que les prédictions)	INF	Réalisation d'inférences à propos des informations implicites à partir du contexte ou des images.	L'enfant infère quant au sentiment ressenti par le personnage.  L'enfant infère quant à la nature des événements vécus par les personnages.  L'enfant explique la morale de l'histoire dans ses mots.
	Faire des inférences (autres que les prédictions) – Sans réponse	INFA	Absence de réponse lorsque le parent invite l'enfant à faire des inférences.	Lorsque le parent invite l'enfant à faire des inférences, l'enfant indique verbalement (ex. : « Je ne sais pas. ») ou non verbalement (ex. : haussement d'épaules) qu'il ne sait pas.

	Confirmer sa compréhension d'une inférence	INFC	Confirmation de la compréhension de l'inférence.	Lorsque le parent explique une inférence à son enfant ou fait l'inférence à sa place, l'enfant exprime verbalement (ex. : « Ah ! », « Ok !») ou non verbalement (ex. : hocher la tête) sa compréhension.
	Éléments textuels	EVT	Intervention en lien avec des éléments textuels (éléments explicites).	<p>L'enfant questionne son parent à propos de faits explicites qui viennent tout juste d'être mentionnés dans l'histoire.</p> <p>L'enfant répond à une question de son parent qui porte sur un élément explicite. La réponse de l'enfant peut être bonne ou non, dans la mesure où l'enfant fait une tentative.</p> <p>L'enfant réagit à un commentaire du parent qui porte sur un élément explicite.</p> <p>L'enfant commente un élément explicite de l'histoire.</p> <p>L'enfant réagit à un événement survenu dans l'histoire.</p>

	Éléments textuels – Sans réponse	EVTA	Absence de réponse lorsque l'enfant est questionné sur des éléments textuels.	Lorsque le parent questionne l'enfant sur des éléments explicites, l'enfant indique verbalement (ex. : « Je ne sais pas. ») ou non verbalement (ex. : haussement d'épaules) qu'il ne sait pas.
	Faire un rappel de l'histoire	RH	Explication de l'histoire dans ses mots une fois la lecture terminée.	Après l'histoire, l'enfant relate le récit dans ses mots.  Après l'histoire, l'enfant nomme ce qu'il a retenu de l'histoire, ce dont il se souvient de l'histoire (ex. : nom des personnages, événements).
	Faire un rappel de l'histoire – Sans réponse	RHA	Absence de réponse lorsque l'enfant est invité à faire un rappel de l'histoire.	Lorsque le parent demande à son enfant de quoi parlait l'histoire, l'enfant indique verbalement (ex. : « Je ne me rappelle pas. ») ou non verbalement (ex. : haussement d'épaules) qu'il ne sait pas.
	Donner son appréciation de l'histoire	AR	Expression de ses sentiments à l'égard de l'histoire.	Après la lecture du livre, l'enfant indique s'il a aimé ou non l'histoire.

				L'enfant indique le passage qu'il a le plus aimé dans l'histoire.
	Donner son appréciation de l'histoire – Sans réponse	ARA	Absence de réponse lorsque l'enfant est invité à exprimer son appréciation de l'histoire.	Lorsque le parent demande à son enfant quel moment de l'histoire il a le plus aimé ou lui demande de justifier son appréciation de l'histoire, l'enfant indique verbalement (ex. : « Parce que. ») ou non verbalement (ex. : haussement d'épaules) qu'il ne sait pas.
	Mimer l'histoire	MH	Réalisation de mimiques par rapport aux actions faites par les personnages ou les événements vécus par ces derniers.	Pendant que le parent lit, l'enfant mime les actions des personnages ou fait des mimiques en lien avec les événements vécus (ex. : l'enfant se bouche le nez lorsque le récit fait allusion à quelque chose qui sent mauvais, l'enfant grelotte lorsque l'on mentionne le froid dans le récit).
	S'attarder au titre	RT	Discussion / observation du titre sur la page couverture.	L'enfant pointe du doigt le titre sur la page couverture.  L'enfant demande à son parent de lui lire le titre.

	S'attarder au contexte éditorial	CE	Présentation du contexte éditorial du livre (ex. : auteur, illustrateur, maison d'édition, collection).	<p>L'enfant reconnaît le logo de la maison d'édition.</p> <p>L'enfant demande à son parent de lui lire le nom de l'auteur.</p> <p>L'enfant explique dans ses mots le rôle de l'auteur ou de l'illustrateur.</p>
	S'attarder au contexte éditorial – Sans réponse	CEA	Absence de réponse lorsque l'enfant est questionné à propos du contexte éditorial.	Lorsque le parent questionne son enfant à propos d'éléments relevant du contexte éditorial (ex. : rôle de l'auteur et de l'illustrateur), l'enfant indique verbalement (ex. : « Je ne sais pas. ») ou non verbalement (ex. : haussement d'épaules) qu'il ne sait pas.
	Confirmer sa compréhension du contexte éditorial	CEC	Confirmation de la compréhension du contexte éditorial.	Lorsque le parent explique des éléments relevant du contexte éditorial (ex. : expliquer le rôle de la quatrième de couverture), l'enfant montre verbalement (ex. : « Ok. ») ou non verbalement (ex. : hocher la tête) sa compréhension.

	S'attarder aux parties du livre	PL	Identification des différentes parties du livre (ex. : page couverture, page-titre, quatrième de couverture).	L'enfant identifie les différentes parties du livre (ex. : page couverture, page-titre, quatrième de couverture).
	S'attarder aux parties du livre – Sans réponse	PLA	Absence de réponse lorsque l'enfant est invité à identifier des parties du livre.	Lorsque le parent demande à l'enfant d'identifier des parties du livre, ce dernier indique verbalement (ex. : « Je ne sais pas. ») ou non verbalement (ex. : haussement d'épaules) qu'il ne sait pas.
	Porter attention aux lettres ou aux signes de ponctuation	LSP	Observation des lettres ou des signes de ponctuation.	<p>L'enfant repère la première lettre de son prénom dans le texte.</p> <p>L'enfant remarque la présence récurrente de certains signes de ponctuation dans le texte.</p> <p>L'enfant compte le nombre de lettres dans un mot.</p> <p>L'enfant identifie des lettres qu'il reconnaît.</p> <p>L'enfant tente d'expliquer dans ses mots le rôle d'un signe de ponctuation (ex. : le point d'interrogation sert à poser une question).</p>

	Porter attention aux lettres ou aux signes de ponctuation – Sans réponse	LSPA	Absence de réponse lorsque l'enfant est invité à identifier des lettres ou des signes de ponctuation.	Lorsque le parent demande à son enfant de nommer une lettre ou un signe de ponctuation, l'enfant indique verbalement (« Je ne sais pas. ») ou non verbalement (ex. : haussement d'épaules) qu'il ne sait pas.
	Identifier / lire des mots	MO	Décodage / lecture de mots dans le texte.	<p>L'enfant remarque un mot qu'il connaît dans le texte.</p> <p>L'enfant tente de lire lui-même ou avec l'aide du parent un mot ou un groupe de mots dans le texte.</p> <p>L'enfant demande au parent de l'aider à décoder des mots.</p> <p>L'enfant est invité par le parent à essayer de décoder un mot.</p>
	Identifier / lire des mots – Sans réponse	MOA	Absence de réponse lorsque l'enfant est invité à identifier ou décoder un mot.	Lorsque le parent invite l'enfant à reconnaître un mot ou à tenter de le décoder, l'enfant refuse de le faire verbalement (ex. : « Je ne suis pas capable. ») ou non verbalement (ex. : secouer la tête).

	Porter attention à l'écrit dans les illustrations	PÉ	Identification de l'écrit dans les illustrations.	<p>L'enfant remarque la présence d'une affiche comprenant de l'écrit dans l'une des illustrations.</p> <p>L'enfant demande à son parent de lui lire l'écrit dans l'illustration.</p>
	Porter attention aux sons	PS	Identification des sonorités de la langue (rimes, syllabes orales, phonèmes).	<p>L'enfant remarque que tous les prénoms des personnages commencent par le même son.</p> <p>L'enfant remarque que deux mots riment.</p>
	Manifester des affects positifs à l'égard du parent	AFP	Manifestation de sentiments positifs envers le parent.	<p>L'enfant se blottit contre le parent.</p> <p>L'enfant demande à s'asseoir sur le parent ou l'enfant acquiesce lorsque le parent lui demande s'il veut s'asseoir sur lui.</p> <p>L'enfant et le parent se tapent dans la main (<i>high five</i>) après avoir terminé la lecture de l'histoire ou après que l'enfant ait donné une bonne réponse à la question du parent.</p> <p>L'enfant pose affectueusement sa main sur celle du parent.</p>

	<p>Manifester de l'enthousiasme / du plaisir à l'égard de l'activité</p>	<p>ET</p>	<p>Manifestation du plaisir à l'égard de la lecture parent-enfant.</p>	<p>L'enfant indique au parent qu'il a hâte de connaître la suite de l'histoire.</p> <p>L'enfant exprime sa déception que l'histoire soit terminée.</p> <p>L'enfant rit d'un événement cocasse qui survient dans l'histoire ou d'un élément drôle dans l'illustration.</p> <p>L'enfant répond par l'affirmative lorsque son parent lui demande s'il est prêt à commencer la lecture avec lui (ou de poursuivre l'histoire si elle est déjà commencée).</p> <p>L'enfant répond au sourire / au rire du parent.</p> <p>L'enfant rit de la plaisanterie, du commentaire, de l'intonation ou des mimiques du parent.</p>
	<p>Manifester un manque d'intérêt pour l'activité</p>	<p>MI</p>	<p>Manifestation d'un manque d'intérêt pour la lecture parent-enfant.</p>	<p>L'enfant demande si la lecture est bientôt terminée.</p> <p>L'enfant referme le livre alors que l'histoire n'est pas terminée.</p>

				<p>L'enfant exprime son souhait d'arrêter la lecture ou de changer d'activité (ex. : jouer à un jeu sur le téléphone intelligent du parent, lire un autre livre, retourner à la maison).</p> <p>L'enfant refuse que son parent lui lise une partie du livre (ex. : quatrième de couverture).</p>
	<p>Manifester des affects négatifs à l'égard du parent</p>	<p>AN</p>	<p>Manifestation de sentiments négatifs envers le parent.</p>	<p>L'enfant crie après le parent.</p> <p>L'enfant repousse physiquement le parent.</p> <p>L'enfant demande au parent de s'éloigner.</p>
	<p>Autre</p>	<p>AT</p>	<p>Toute autre intervention.</p>	<p>L'enfant demande à boire de l'eau.</p> <p>L'enfant est distrait par un élément externe à la lecture parent-enfant.</p> <p>L'enfant montre au parent une blessure qu'il s'est faite pendant la journée.</p> <p>L'enfant raconte sa journée à son parent.</p>

## ANNEXE II – EXEMPLE DE VERBATIM CODÉ

### Lecture parent-enfant – DYA0310

Code de l'enfant : E0310

Condition : GE / Pré-test

Durée de la lecture : 4 :23

Code du parent : PE0310

Code de la classe et niveau : E03 – 4 ans

Type de dyade : mère-fille

Date : 5 octobre 2022

#### Légende

P : parent

E : enfant

Exp. : expérimentatrice

*Texte en italique* : lecture du texte du livre

(Texte écrit entre parenthèses) : éléments non verbaux

[Texte écrit entre crochets] : précisions

// : chaque élément qui doit être codé se trouve entre deux barres obliques

(...) : moment de silence

Pour les codes, voir l'annexe I.

Verbatim	Codes
<p>P : Aujourd'hui ma belle, on va lire <i>Le monstre de la météo</i>. Ooohhh ! (...) <i>Le Monstre de la météo</i>. [Le parent lit la page de garde.]</p> <p><i>Le Monstre de la météo vivait dans une grotte sombre et lugubre située au sommet d'une montagne. Quand il était content, le soleil brillait dans le ciel, mais lorsqu'il était triste, il se mettait à pleuvoir. Dernièrement, le soleil s'était fait plutôt rare.</i></p> <p>P : C'est bizarre!</p> <p>E: / Oui. /</p> <p>« Comment pouvons-nous égayer le Monstre de la météo et retrouver le soleil ? » se demandèrent les villageois trempés qui vivaient dans la vallée. « Nous pourrions lui préparer un gâteau ! » ...</p> <p>E: / Il y a un chat! /</p> <p>P : Oui, il y a un beau chat.</p> <p>E : / Pis un chien. /</p> <p>P : Ouais...</p> <p>... proposa Tom, le fils du pâtissier. « C'est une bonne idée ! » s'exclamèrent les autres. Le problème, c'est qu'ils étaient tous trop effrayés pour aller lui porter en mains propres.</p> <p>P : Toi, tu aurais fait quoi? Pour rendre le monstre gentil? (...) Tu sais pas?</p> <p>E: / Maman... (L'enfant pose affectueusement sa main sur le bras de sa mère en même temps.) /</p>	<p>PD_RI_V_EVT</p> <p>PD_SPI_V_DI</p> <p>PD_SPI_V_DI</p> <p>PD_SPI_V/NV_AFP</p>

*Le matin suivant, ce fut donc Tom qui grimpa au sommet de la montagne, le cœur battant.*

P : Po-pom, po-pom, po-pom...

*Il transportait un énorme gâteau dans son sac à dos. Tom atteignit enfin la grotte du monstre. Il s'apprêtait à sonner la cloche, lorsqu'une fois très douce le surprit. « Bonjour, dit le Monstre de la météo. Je m'appelle Claude. Et toi ? »*

P : Hum...

*« AH ! », répondit Tom. « Je suis enchanté de faire ta connaissance, AH, répondit le monstre. Puis-je t'offrir un peu de thé ? » « Hum, d'accord, répondit Tom. Je t'ai aussi apporté un gâteau du village. » Le Monstre de la météo se mit à sourire, et le soleil apparut dans le ciel. « Pourquoi est-ce que personne n'est jamais venu me visiter avant toi ? » demanda le monstre. « Disons que les gens pensent que tu es un peu... imposant. » répondit Tom.*

P : (sourire)

E: ♪ (sourire) ♪

*« Oh, soupira le monstre. Alors, pourquoi m'ont-ils apporté un gâteau ? » « Parce qu'il voulait te rendre heureux... et retrouver le soleil » expliqua le garçon. « LE SOLEIL ? s'écria rageusement le monstre. Ces gens se fichent de ce que je ressens, tout ce qu'ils veulent, c'est retrouver le beau temps. »*

P : AAAHH... [Le parent imite le rugissement que pourrait faire le monstre.]

*Le tonnerre se fit entendre et un éclair déchira le ciel. Tom avait très peur. « Je suis désolé, pleurnicha le monstre. Je ne voulais pas te faire peur. Je me sens très seul ici, et j'espérais que les habitants aient envie de devenir mes amis. » « Mais je suis sûr qu'ils veulent te connaître, s'écria Tom. Tu n'as qu'à descendre jusqu'au village avec moi pour le voir ! » Lorsque les villageois virent le Monstre de la météo marcher*

PD\_RI\_NV\_ET

*vers eux d'un pas lourd, ils furent effrayés. Puis, ils aperçurent Tom qui reposait sur les épaules du monstre et qui souriait à pleines dents. « Je vous présente Claude. C'est mon nouvel ami. » Les villageois s'approchèrent les uns après les autres et réalisèrent rapidement que Claude n'avait rien de terrifiant. Il était simplement... différent. « Tu devrais rester vivre ici avec nous ! », s'écria joyeusement Tom. Les autres acquiescèrent vivement*

P : (La mère hoche vigoureusement la tête au moment où elle dit le mot « acquiescèrent ».)

*« Merci, répondit Claude en souriant, mais je crois que je suis un peu trop grand pour habiter ici. »*

P : (rires)

E: / (sourire) /

*À partir de ce jour, les habitants du village se relayèrent tous les jours pour visiter Claude au sommet de la montagne. Plus personne ne l'appelait le Monstre de la météo. Dorénavant, il s'appelait Claude, et il était leur ami. Et le soleil continua de briller dans le ciel.*

P : Yeah, avec du gâteau! (sourire)

E: / Oui! (sourire) /

P : C'est le fun, hein?! (rires)

PD\_RI\_NV\_ET

AP\_RI\_V/NV\_ET

## ANNEXE III – CERTIFICAT ÉTHIQUE



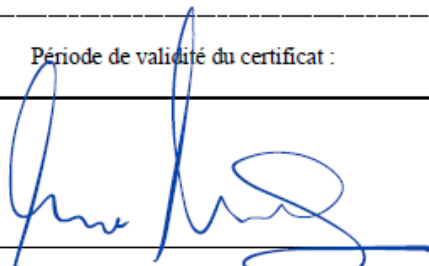
### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE


Titulaire du projet :	Monica Boudreau
Unité de recherche :	Unité départementale des sciences de l'éducation (Lévis)
Titre du projet :	Former et accompagner les enseignantes et les parents d'enfants de maternelle 4 et 5 ans pour dégager les conditions à mettre en place en classe et à la maison afin de favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

#### Réservé au CÉR

N° de certificat :	CER-110-832 (R2)
Période de validité du certificat :	22 mars 2022 au 21 mars 2023

  
Bruno Bouchard, président du CÉR-UQAR

  
Date

**RENOUVELLEMENT DU CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE**

Période de validité :	Du 15 avril 2022 au 30 juin 2023
Numéro du certificat	CÉR-110-832
Titre du projet :	Former et accompagner les enseignantes et les parents d'enfants de maternelle 4 et 5 ans pour dégager les conditions à mettre en place en classe et à la maison afin de favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture
Nom du demandeur :	Monica Boudreau

**Rapport d'avancement des travaux**

Décrire brièvement les progrès réalisés, s'il y a eu des ajustements ou difficultés dans les méthodes utilisées.

**Projet de recherche reporté à l'année scolaire 2022-2023 suite à la COVID-19**

Ce projet de recherche qui devait se réaliser dans deux centres de services scolaires en 2020-2021 a été reporté à deux reprises suite à la pandémie (COVID-19). Les mesures sanitaires mises en place par la Direction de la santé publique ne permettaient pas à notre équipe d'implanter le dispositif de formation et d'accompagnement et de réaliser la collecte des données dans les écoles ciblées. Ainsi, la collecte des données auprès des participants sera réalisée lors de l'année scolaire 2022-2023.

Au cours du projet, y a-t-il eu des changements majeurs ? OUI

**NON**

Si OUI, un nouveau protocole devra être soumis au CÉR-UQAR.

**Les chercheurs auront dorénavant 6 mois après la fin de la période de validité de leur certificat pour déposer une demande de renouvellement.**

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, K. L., Atkinson, T. S., Swaggerty, E. A. et O'Brien, K. (2019). Examining Relationships between Home-Based Shared Book Reading Practices and Children's Language/Literacy Skills at Kindergarten Entry. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2167-2182. <https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.1080/03004430.2018.1443921>
- Aram, D. et Levin, I. (2002). Mother-child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(1), 202-224.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. et Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00082-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00082-6)
- Barchetti, C. et Lavelli, M. (2011). Responsiveness of children with specific language impairment and maternal repairs during shared book reading. *International Journal of Language & Communication Disorders / Royal College of Speech & Language Therapists*, 46(5), 579-591. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00032.x>
- Barnyak, N. C. (2011). A Qualitative Study in a Rural Community: Investigating the Attitudes, Beliefs, and Interactions of Young Children and Their Parents Regarding Storybook Read Alouds. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 149-159. <https://doi:10.1007/s10643-011-0445-1>
- Baron, M.-P. (2020). *La lecture interactive. Un outil pour soutenir le développement de l'enfant en ce qui concerne la structuration du récit et la complexification morphosyntaxique*. Le centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. [https://irc-cn.ca/wp-content/uploads/2020/06/Baron\\_outil2\\_VF.pdf](https://irc-cn.ca/wp-content/uploads/2020/06/Baron_outil2_VF.pdf)
- Baxley, L., Kyte, C., Legget, J., McWhirter, S. et Minor-Corriveau, M. (2014). *Le langage oral à portée de la main de la maternelle au cycle primaire*. Association Ontarienne des Orthophonistes et Audiologistes (AOOA).
- Beaudry, H., Boudreau, M., Mélançon, J., St-Jean, C., Charron, A., Jacob, E., Marinova, K., Pelletier, M.-A., Point, M., Hébert, M.-H., Lehrer, J. (2022). L'éducation préscolaire 4 ans temps plein au Québec : réflexions quant aux besoins et aux enjeux de formation continue des enseignantes. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation*, 13(1), 80-90.

- Beauregard, F., Carignan, I. et Létourneau, M.-D. (2011, mai). *Recension des écrits scientifiques sur la littératie familiale et communautaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [https://rlibre.telug.ca/836/1/Beauregard\\_Carignan\\_MELS\\_litteratie\\_familiale.pdf](https://rlibre.telug.ca/836/1/Beauregard_Carignan_MELS_litteratie_familiale.pdf)
- Beddoubia, N. et El Mestari, H. (2021). Influence du milieu socio-familial sur les pratiques de la lecture en français à Relizane. *Insaniyat*, 25(4), 11-24. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.25938>
- Beer-Toker, M. et Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(2), 345-376. <https://doi.org/10.7202/014412ar>
- Bernier, J. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de lecture interactive à haute voix*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski). Sémaphore. [http://semaphore.uqar.ca/1349/1/Jessica\\_Bernier\\_novembre2017.pdf](http://semaphore.uqar.ca/1349/1/Jessica_Bernier_novembre2017.pdf)
- Bingham, G. E. (2007). Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-Reading Interactions: Associations with Children's Early Literacy Development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49. <https://doi.org/10.1080/10409280701274428>
- Blewitt, P., Rump, K., Shealy, S. et Cook, S. (2009). Shared Book Reading: When and How Questions Affect Young Children's Word Learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/a0013844>
- Bojczyk, K. E., Davis, A. E. et Rana, V. (2016). Mother-child interaction quality in shared book reading: Relation to child vocabulary and readiness to read. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(1), 404-414. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.006>
- Boudreau, M., Beaudoin, I., Mélançon, J. et Hébert, M.-H. (2024, octobre). *Former et accompagner les enseignantes et les parents d'enfants de maternelle 4 et 5 ans pour dégager les conditions à mettre en place en classe et à la maison afin de favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture* (publication no 2020-0LITR-279041). Fonds de recherche du Québec – Société et culture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2025/01/rapport\\_monica-boudreau\\_2020-0litr-279041.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2025/01/rapport_monica-boudreau_2020-0litr-279041.pdf)
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans. *Language and Literacy*, 20(1), 1-22. <https://doi.org/10.20360/langandlit29380>

- Boudreau, M. (2017). La littératie familiale : pour amorcer l'aventure de la lecture et de l'écriture du bon pied. *Revue préscolaire*, 55(1), 10-12.
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2009). La littératie familiale et ses liens avec la conscience phonologique, l'émergence de l'écrit et le vocabulaire des enfants de maternelle. Dans D. Masny (dir.), *Lire le monde : les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*, (p.187-238). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 34(2), 190-213.
- Brown, S. et Lévesque, L.-J. (2006). *La lecture partagée*. Chenelière Éducation.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Act of meaning*. Harvard University Press
- Cairney, T.H. (2002). Bridging home and school literacy: in search of transformative approaches to curriculum. *Early Child Development and Care*, 172(2), 153-172. <https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.1080/03004430210883>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2018). *Faire équipe avec les parents. Toute une communauté pour former les lecteurs de demain!* [http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/11/Faire-%C3%A9quipe-avec-les-parents\\_Synth%C3%A8se\\_VF.pdf](http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/11/Faire-%C3%A9quipe-avec-les-parents_Synth%C3%A8se_VF.pdf)
- Charron, A., Gagnon, B. et Fortin-Clément, G. (2013). *Il était une fois... Un livre pour toi et moi! Bilan du projet de recherche-action*. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). [http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/06/quipe-de-recherche\\_St-Vincent\\_Rapport-II-e%CC%81tait-une-fois.pdf](http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/06/quipe-de-recherche_St-Vincent_Rapport-II-e%CC%81tait-une-fois.pdf)
- Chevalier, F. et Stenger, S. (2018). L'observation. Dans F. Chavalier, L. Martin Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 94-107). Éditions EMS.
- Clarke, A. T., Power, T. J., Blomhoffman, J., Dwyer, J. F., Kelleher, C. R. et Novak, M. (2004). Kindergarten reading engagement: An investigation of teacher ratings. *Journal of Applied School Psychology*, 20 (1), 131-144. [https://doi.org/10.1300/J370v20n01\\_08](https://doi.org/10.1300/J370v20n01_08)

- Cline, K. et Edwards, C. (2013). The Instructional and Emotional Quality of Parent–Child Book Reading and Early Head Start Children's Learning Outcomes. *Early Education & Development*, 24(8), 1214-1231. <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/128>
- Clinton-Lisell, V., Strouse, G. et Langowski, A. M. (2024). Children's engagement during shared reading of ebooks and paper books: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 39(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100632>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the Behavioral sciences* (2e édition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012, mars). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/10/50-0477-AV-accueillir-eduquer-prescolaire.pdf>
- DeBruin-Parecki, A. (2007). *Let's read together: Improving literacy outcomes with the adult–child interactive reading inventory (ACIRI)*. Brookes Publishing Company.
- Desrosiers, H., et Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-facteurs-lies-a-la-reussite-aux-epreuves-obligatoires-de-francais-en-sixieme-annee-du-primaire-un-tour-dhorizon.pdf>
- Dever, M. T. et Burts, D. C. (2002). An evaluation of family literacy bags as a vehicle for parent involvement. *Early Child Development and Care*, 172(4), 359-370. <https://doi.org/10.1080/03004430212721>
- Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves ? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431-455. <https://doi.org/10.7202/1035312ar>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L. et Cooper, P. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child development*, 91(2), 383-399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L.S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

- Dupin de Saint-André, M. (2011). L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>
- Ece Demir-Lira, Ö., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S. et Levine, S. C. (2019). Parents' Early Book Reading to Children: Relation to Children's Later Language and Literacy Outcomes Controlling for Other Parent Language Input. *Developmental Science*, 22(3), 1-16. <https://doi.org/10.1111/desc.12764>.
- Edwards, C. (2012). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 53-79. <https://doi.org/10.1177/146879841245159>
- Evans, M. A., Shaw, D. et Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 54(2), 65-75. <https://doi.org.ezproxy.uqar.ca/10.1037/h0087330>
- Ezell, H. K. et Justice, L. M. (2000). Increasing the print focus of adult-child shared book reading through observational learning. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(1), 36-47. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0901.36>
- Flack, Z. M., Field, A. P. et Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54 (7), 1334-1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4<sup>e</sup> éd.). Chenelière éducation.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frijters, J.C., Barron, R.W. et Brunello M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3) 466-477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>
- Garnier, P. et Rayna, S. (2021). La déontologie et l'éthique de la recherche en petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance. Origines, méthodes et applications* (p. 651-668). Presses universitaires de l'Université du Québec.

- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.
- Gosselin-Lavoie, C. (2016). *Lecture de livres bilingues par six duos parent-enfant allophones du préscolaire : description des lectures et des interactions et relations avec l'acquisition du vocabulaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus.  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16439/Gosselin-Lavoie\\_Catherine\\_memoire\\_2016.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16439/Gosselin-Lavoie_Catherine_memoire_2016.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Green, S. B., Salkind, N. J. et Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data* (2<sup>e</sup> éd.). Prentice-Hall.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N. et McGinty, A. (2012). The Literacy Environment of Preschool Classrooms: Contributions to Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. et You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (601–634). Springer.
- Han, J. et Neuharth-Pritchett, S. (2013). Parents' Interactions with Preschoolers During Shared Book Reading: Three Strategies for Promoting Quality Interactions. *Childhood Education*, 90(1), 54-60. <https://doi.org.ezproxy.uqar.ca/10.1080/00094056.2014.872516>
- Hervatin, M. (2020, août). *Practical strategies for engaging children in a practice setting*. Emerging Minds. <https://emergingminds.com.au/resources/practical-strategies-for-engaging-children-in-a-practice-setting/#what-is-effective-engagement-with-children>
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M. et 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.005>
- Hutton, J., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., Dewitt, T. et Holland, S. (2017). Story time turbocharger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *PLOS ONE*, 12(5), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177398>

- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K. et C-Mind Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466–478. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-0359>
- Institut de la statistique du Québec. (2023). *En quête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Jung, E. (2016). The Development of Reading Skills in Kindergarten Influence of Parental Beliefs about School Readiness, Family Activities, and Children's Attitudes to School. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 61-78. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0156-2>
- Justice, L. M., Weber, S. E., Ezell, H. K. et Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 30-40. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/004\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/004))
- Kaderavek, J., Pentimonti, J. et Justice, L. (2013). Children with communication impairments: Caregivers' and teachers' shared book-reading quality and children's level of engagement. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 289-302. <https://doi.org/10.1177/026565901351381>
- Kaiser A.P., Roberts M.Y. et McLeod R.H. (2011) Young children with language impairments: Challenges in transition to reading. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research: Volume 3* (153-171). Guilford.
- Kim, Y.-S., Kang, J. et Pan, B. (2011). The relationship between children's spontaneous utterances during joint book reading and their retellings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(3), 402-422. <https://doi.org/10.1177/1468798411409301>
- Knaflic, L. (2005). How we started: The family literacy programme in Slovenia. *Literacy*, 39(2), 81-84.
- Kreider, H., Morin, G., Miller, G.E. et Bush, A. (2011). Promoting literacy outcomes through shared reading at home. Dans H. Kreider et H. Westmoreland (dir.), *Promising practices for family engagement in out-of-school time* (p. 97–107). Information Age.
- Kucirkova, N., Messer, D. et Sheehy, K. (2014). The effects of personalization on young children's spontaneous speech during shared book reading. *Journal of Pragmatics*, 71(1), 45-55. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.07.007>

- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <https://www.ctreq.qc.ca/projets/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Zucker, T., Crawford, A. D. et Solari, E. F. (2012). The Effects of a Responsive Parenting Intervention on Parent-Child Interactions during Shared Book Reading. *Developmental Psychology*, 48(4), 969-986. <https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.1037/a0026400>
- Lavoie, A. et Fontaine, C. (2016). *Mieux connaître la parentalité au Québec. Un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015*. Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/environnement-familial/eqepe.pdf>
- Law, J., McKean, C. et Rush, R. (2018). *Parent-child reading to improve language development and school readiness: A systematic review and meta-analysis*. <https://www.nuffieldfoundation.org/project/a-systematic-review-of-the-impact-of-parent-child-readingLennox>
- Lefebvre, P. (2015). *La lecture interactive enrichie. Lire des histoires pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école*. La fabrique des petits lecteurs. <https://fabriquedespetitslecteurs.ca/wp-content/uploads/2019/06/Pr%C3%A9sentation-Pascal-Lefebvre-37.pdf>
- Lynch, J. (2011). An Observational Study of Print Literacy in Canadian Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 329-338. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0414-0>
- Maltais, C. (2007). Relation entre la littératie familiale en milieu francophone et l'incidence d'un programme de maternelle quatre ans à temps plein sur le développement du langage et de la lecture des enfants. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 6-18. <https://doi.org/10.21230/F3RP49>
- McArthur, D., Adamson, M. L. B. et Deckner, D. F. (2005). As stories become familiar: Mother-child conversations during shared reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(1), 389-406. <https://doi.org/10.1353/mpq.2005.0025>
- McDonnell, S. A., Friel-Patti, S. et Rollins, P. R. (2003). Patterns of change in maternal-child discourse behaviors across repeated storybook reading. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 323-341. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000171>

- McGeown, S. et Smith, K. C. (2023). Reading Engagement Matters! A New Scale to Measure and Support Children's Engagement with Books. *The Reading Teacher*, 77(4), 462-472. <https://doi.org/10.1002.trtr.2267>
- McGinty, A., Justice, L., Zucker, T., Gosse, C. et Skibbe, L. (2012). Shared-Reading Dynamics: Mothers' Question Use and the Verbal Participation of Children with Specific Language Impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 55(1), 1039-1052. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0298\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0298))
- McMahon-Morin, P. (2023). Explorer la perception d'enfants de maternelle de leur participation lors de la lecture d'histoire en classe et de leur intérêt à la lecture : une étude pilote. *Canadian Journal of Education*, 46(2), 249-287. <http://dx.doi.org/10.53967/cje-rce.5519>
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation. 2<sup>e</sup> éditions.* [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Tout pour nos enfants. Stratégie 0-8 ans.* [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/Strategie\\_0-8\\_ans.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/Strategie_0-8_ans.pdf)
- Mol, S. E. et 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. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mol, S. E., Bus, A. G. et 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. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Morrow, L. M. et Paratore, J. (1993). Family literacy: Perspective and practices. *Reading Teacher*, 47, 194–200.
- Moschovaki, E. et Meadows, S. (2005). Young Children's Spontaneous Participation during Classroom Book Reading: Differences According to Various Types of Books. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1), 1-14.
- Moss, K. M. (2016). *The Connections between Family Characteristics, Parent-Child Engagement, Interactive Reading Behaviors, and Preschoolers' Emergent Literacy* [thèse de doctorat, Alfred University]. AURA. [https://aura.alfred.edu/bitstream/handle/10829/7229/Moss\\_Katie\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://aura.alfred.edu/bitstream/handle/10829/7229/Moss_Katie_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Myre-Bisaillon, J. et François-Sévigny, J. (2023). Les pratiques familiales de littératie en milieux défavorisés : réunir les familles, la communauté et les livres. *Canadian Journal of Education*, 46(4), 919-948. <http://dx.doi.org/10.53967/cje-rce.5733>
- Myre-Bisaillon, J. et Chalifoux, A. (2020). Littératie familiale : des conditions favorables au développement de pratiques en milieu vulnérable. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43(1), p.81-98. <https://doi.org/10.4000/dse.4370>
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés: quand les parents viennent en classe, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), p.66-95. <https://doi.org/10.7202/1030888ar>
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C. et Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés* [Rapport scientifique intégral] (No 2007-EL-118328). Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FRQSC). [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pc\\_bisaillonj\\_rapport-2010\\_paele.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pc_bisaillonj_rapport-2010_paele.pdf)
- Najarian, M., Snow, K., Lennon, J., Kinsey, S. et Mulligan, G. (2010). *Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B), Preschool—Kindergarten 2007 Psychometric Report*. Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/pubs2010/2010009.pdf>
- Ness, M. (2011). Teachers' Use of and Attitudes toward Informational Text in K-5 Classrooms. *Reading Psychology*, 32(1), 28-53. <https://doi.org/10.1080/02702710903241322>
- Neuman, S. B. (1996). Children Engaging in Storybook Reading: The Influence of Access to Print Resources, Opportunity, and Parental Interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 495-513. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90019-8](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90019-8)
- Newland, L. A., Gapp, S. C., Jacobs, G. M., Reisetter, M. F., Syed, D. C. et Wu, C.-H. (2011). Mothers' beliefs and involvement: Links with preschool literacy development. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 9(1), 67-90.
- Olszewski, A. et Hood, R. L. (2023). Parents' vocabulary instruction with preschoolers during shared book reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 39(1), 58-73. <https://doi.org/10.1177/02656590231151662>
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: a comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505. <https://doi.org/10.1080/13803610802576734>

- Pesco, D. et Gagné, A. (2017). Scaffolding Narrative Skills: A Meta-Analysis of Instruction in Early Childhood Settings. *Early Education and Development*, 28(7), 773-793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060800>
- Pigem, N. et Blicharski, T. (2002). Les styles de participation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. *Enfance*, 54(2), 169-186. <https://doi.org/10.3917/enf.542.0169>
- Pigem, N., Blicharski, T. et Strayer, F. F. (1999). Diversité des styles de lecture des parents avec leur enfant âgé de quatre-cinq ans. *Des Enfants, des Livres et des Mots [Diversity of parents' reading styles with their four- to five-year-old child]*. [https://www.persee.fr/doc/dsedu\\_1296-2104\\_1999\\_num\\_1\\_1\\_884](https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_1999_num_1_1_884)
- Phillips, L. M., Norris, S. P. et Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49(2), 82-88. <http://dx.doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.82>
- Pittaway, S. et Moss, T. (2019). *Engagement and participation: Same same or different and why does it matter?* Students Transitions Achievement Retention & Success (STARS). <https://unistars.org/papers/STARS2019/07A.pdf>
- Poulain, T. et Brauer, J. (2017). The Changing Role of Mothers' Verbal and Nonverbal Behavior in Children's Language Acquisition. *First Language*, 38(2), 129-146. <https://doi.org/10.1177/0142723717735427>
- Price, L. H., Bradley, B. A. et Smith, J. M. (2012). A Comparison of Preschool Teachers' Talk during Storybook and Information Book Read-Alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426-440. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.003>
- Project READ Literacy Network (PRLN). (2020). *Family literacy*. <https://projectread.ca/what-we-do/family-literacy#:~:text=PRLN%20defines%20%E2%80%9Cfamily%20literacy%20programming,and%20their%20own%20literacy%20skills>
- Provencher, J. (2013). *Les stratégies de compréhension lors de lectures à haute voix : accompagnement parental auprès d'enfants de cinq ans* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10923/Provencher\\_Julie\\_2013\\_Memoire.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10923/Provencher_Julie_2013_Memoire.pdf?sequence=6&isAllowed=y)
- Puentes-Neuman, G., Myre-Bisaillon, J., Collette, K., Larose, F. et Morin, P. (2015). *Quel soutien scolaire et communautaire offrir aux parents afin de favoriser la réussite de l'entrée dans l'écrit chez les enfants?* Université de Sherbrooke. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT\\_Puentes-NeumanG\\_rapport\\_soutien-parents.pdf/bdeb4266-2b7e-4197-87fa-855523cb1780](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_Puentes-NeumanG_rapport_soutien-parents.pdf/bdeb4266-2b7e-4197-87fa-855523cb1780)

- Reese, E., Cox, A., Harte, D. et McAnally, H.M. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. Dans A. vanKleeck, S. A. Stahl et E.B. Bauer (dir.), *On reading books to children: Parents and teachers* (p. 37–57). Lawrence Erlbaum Associates.
- Reyzabal, M.V. (1994). La lecture à haute voix. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 1(02), 83-86. <https://doi.org/10.4000/ries.4271>
- Rodriguez Leon, L. et Payler, J. Surfacing complexity in shared book reading: The role of affordance, repetition and modal appropriation in children's participation. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28(1). <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100496>
- Rohde, L. (2015, 2015/03/01). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Schapiro, R., Bergman Deitcher, D. et Aram, D. (2021). Variability and Stability in Parent-Child Discourse during and Following Repeated Shared Book Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 34(1), 273-300. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10072-y>
- Sénéchal, M. (2009). *L'effet d'interventions familiales sur l'acquisition de la lecture par les enfants : de la maternelle à la 3e année*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Développement du langage et alphabétisation. <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/dossiers-complets/fr/developpement-du-langage-et-alphabetisation.pdf>
- Sénéchal, M. et Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(1), 880–907. <https://doi.org/10.3102/003465430832031>
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Schiavone, A. B., Miranda, A. C. et Schmidt, A. (2024). Preschool Children's Engagement and Verbal Participation During Shared Book Reading. *Psicologia - Teoria e Prática*, 26(1), 1-20. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE15566.en>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. et Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>

- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), 476–483.
- Smallman, S. et Merz, B. (2015). *Le Monstre de la météo*. Coup d'œil.
- Smallman, S. (2013). *P'tit manchot n'est pas parfait*. Coup d'œil.
- Smolkin, L. B. et Donovan, C. A. (2003). Supporting Comprehension Acquisition for Emerging and Struggling Readers: The Interactive Information Book Read-Aloud. *Exceptionality*, 11(1), 25-38. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1101\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1101_3)
- Snell, E. K., Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2022). Text to talk: Effects of a home-school vocabulary texting intervention on prekindergarten vocabulary. *Early Childhood Research Quarterly*, 60(1), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.011>
- Snow, C. E., Cancino, H., Gonzalez, P. et Shriberg, E. (1989). Giving formal definitions: An oral language correlate of literacy. Dans D. Bloome (Dir.), *Classrooms and literacy* (p. 233–249). Norwood: Ablex.
- Son, S.-H. C., Baroody, A. E. et Opatz, M. O. (2023). Measuring preschool children's engagement behaviors during classroom shared reading: Construct and concurrent validity of the shared reading engagement rating scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 64(3), 47-60. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.001>
- Son, S.-H.C. et Tineo, M. F. (2016). Mothers' Attention-getting Utterances During Shared Book Reading: Links to Low-income Preschoolers' Verbal Engagement, Visual Attention, and Early Literacy. *Infant and Child Development*, 25(4), 259-282. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/icd.1932>
- Sonnenschein, S. et Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)
- St. Onge, J. and Eitel, K. (2017). Increasing Active Participation and Engagement of Students in Circle Formations. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*: 19(1), 1-7. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1014>
- Stephens, J. (2019). *Participation vs Engagement – Here is the Difference*. UNC – School of Government. <https://cele.sog.unc.edu/participation-vs-engagement-here-is-the-difference/>

- Tamis-LeMonda, C. et Rodriguez, E.T. (2009, décembre). *Rôle des parents pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition du langage chez les jeunes enfants*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Développement du langage et alphabétisation. <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/63/role-des-parents-pour-favoriser-lapprentissage-et-lacquisition-du-langage-chez-les-jeunes-enfants.pdf>
- Taverne, A. et Sheridan, S. (1995). Parent Training in Interactive Book Reading: An Investigation of Its Effects with Families at Risk. *School Psychology Quarterly - SCHOOL PSYCHOL QUART*, 10(1). <https://doi.org/10.1037/h0088298>
- Thomas, N., Leybaert, J. et Colin, C. (2021). Improving parent-child interactions through interactive reading workshops. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 71(4). <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100669>
- Timperley, S., Schaughency, E., Riordan, J., Carroll, J., Das, S. et Reese, E. (2022). Tender Shoots: Effects of a Preschool Shared Book Reading Preventive Intervention on Parent-Child Reading and Parents' Involvement in the First Year of School. *School Mental Health : A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 14(2), 238-253. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09505-6>
- Tompkins, V., Bengochea, A., Nicol, S. et Justice, L. M. (2017). Maternal Inferential Input and Children's Language Skills. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 397-416.
- Turgeon, É. (2020). Favoriser l'émergence des conduites interprétatives avec la lecture indiciaire. *Revue préscolaire*, 58(1), 11-14.
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C. et Brillhart, C. (2012). Mothers' and Fathers' Guidance Behaviours during Storybook Reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 415-442. <https://doi.org/10.1177/146879841141738>
- 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. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. Dans A. vanKleeck, S.A. Stahl et E.B. Bauer (dir.), *On reading books to children: Parents and teachers* (p. 271-320). Erlbaum.
- Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2018). Why wait? The importance of wait time in developing young students' language and vocabulary skills. *The Reading Teacher*, 72(3), 369-378. <https://doi.org/10.1002/trtr.173>

Wasik, B. A. et 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), 1035–1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896064>

Wasik, B. A. et Hindman, A. H. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *The Reading Teacher*, 67(4), 302–311. <https://doi.org/10.1002/trtr.1218>



