

# *Le développement des habiletés de communication orales et écrites*

*Cadre théorique d'intervention*



Concertation petite enfance / famille de Montréal-Nord  
CPEFMN

# Crédits et remerciements

## Document produit par

Concertation petite enfance / famille de Montréal-Nord  
(CPEFMN)

## Rédaction

JFL Consultants et son équipe, 5221, 8<sup>e</sup> avenue,  
Montréal (Québec), H1Y 2L3  
Dominique Riberdy, Bibliothécaire, Division des  
bibliothèques, Arrondissement de Montréal-Nord  
Guylaine Morin, Agente ÉLÉ, CPEFMN  
Marie-Lys Turcotte, Coordinatrice de la CPEFMN  
Mélanie Meloche, Coordinatrice du plan d'action de la  
CPEFMN  
Pierre Liboiron, Chef de section, Division des  
bibliothèques, Arrondissement de Montréal-Nord

## Fiduciaire

Entre Parents de Montréal-Nord  
4828, boulevard Gouin est,  
Montréal (Québec)  
H1H 1G4

La réalisation de ce document a été rendue possible  
grâce au soutien et à la participation d'Avenir d'enfants.



## Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec – 2017  
Bibliothèque et Archives Canada – 2017

ISBN 978-2-9816957-0-3 (PDF)

©Concertation petite enfance / famille de Montréal-Nord (CPEFMN)

Toute reproduction, totale ou partielle, de ce document est autorisée, à condition que la source soit mentionnée.

# Table des matières

Introduction .....	4
Définition des termes .....	5
Cadre d'intervention sur la stimulation du langage .....	6
Quelques éléments contextuels .....	6
Les approches d'interventions à favoriser : quelques principes .....	7
Les pratiques gagnantes en stimulation du langage .....	8
Cadre d'intervention en ÉLÉ .....	10
Quelques éléments contextuels .....	10
Les approches d'intervention à favoriser .....	11
Les pratiques gagnantes en éveil à la lecture et à l'écriture .....	13
Une approche inspirée de l'orthophonie communautaire .....	14
Lire ensemble comme pratique intégratrice .....	15
Lexique .....	17
Bibliographie .....	19



# Introduction

Au Québec un enfant sur quatre (26%) à la maternelle présente une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines du développement de l'enfant : affectif, moteur, cognitif, langagier et social. La région de Montréal affiche un taux supérieur (29%) d'enfants vulnérables comparativement à l'ensemble du Québec. Parmi les caractéristiques sociodémographiques associées à la vulnérabilité des enfants, on retrouve le nombre d'enfants nés à l'extérieur du Canada, ainsi que la langue maternelle de l'enfant quand elle est autre que le français. De plus, les enfants vivant dans un quartier à haut taux de défavorisation matérielle et/ou sociale sont plus nombreux à présenter une vulnérabilité. *(Agence de la santé et des services sociaux de Montréal 2011)*

À Montréal-Nord, on retrouve un taux de défavorisation sociale et matérielle supérieur à l'ensemble de Montréal. L'analyse des résultats de l'enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais confirme que l'arrondissement de Montréal-Nord s'inscrit parmi les quartiers ayant la plus grande proportion d'enfants vulnérables dans au moins un domaine de développement. *(Institut de la statistique du Québec 2013)*

Les membres du comité ÉLÉ de Montréal-Nord, maintenant arimé à la Concertation petite enfance / famille de Montréal-Nord (CPEFMN), travaillent depuis plus de 10 ans à promouvoir et supporter les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ) afin de permettre aux tout-petits d'acquérir les habiletés contribuant directement à leur développement global et à leur maturité scolaire.

Lors de la récente démarche de planification stratégique, les membres de la CPEFMN formulaient un constat à l'effet que beaucoup d'enfants présentent des difficultés et retards de langage, notamment au niveau de la syntaxe et du vocabulaire. Ils ont conséquemment signifié leur intention de travailler plus en profondeur le développement langagier. Dans le cadre de son plan d'action concerté, la CPEFMN a donc résolu d'utiliser l'éveil à la lecture et à l'écriture comme un levier d'apprentissage du langage pour l'enfant et comme moyen d'accompagner et outiller ses parents dans ce processus.

La CPEFMN souhaite donc mobiliser l'ensemble de la communauté dans l'accompagnement du processus d'apprentissage du langage oral et écrit chez les tout-petits, mais aussi soutenir les pères et les mères dans la mise en place des pratiques favorables au développement du langage afin qu'ultimement l'enfant arrive à comprendre et à s'exprimer conformément aux habiletés propres à son groupe d'âge.



# Définition des termes

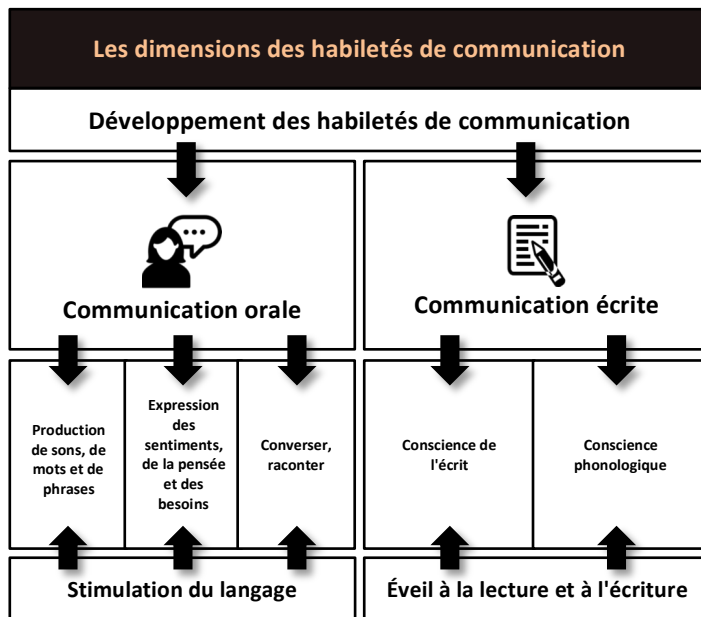
Le développement de la communication et du langage se fait conjointement et en relation avec le développement des habiletés motrices, cognitives, affectives et sociales. Une communication efficace et une bonne compréhension verbale favorisent l'acquisition d'habiletés sociales et affectives, tandis qu'un retard de développement des habiletés cognitives agira sur celui de la communication et du langage. (Groupe de Travail Montérégien – Orthophonie et Développement du Langage (GTM-ODL 2017))

Par ailleurs, la maîtrise du langage oral facilite la maîtrise du langage écrit. L'acquisition d'habiletés à la communication orale précède en ce sens celle des habiletés à la communication écrite. Cependant, il demeure que ce développement se réalise de façon complémentaire (Charron, Bouchard & Cantin 2009) : «L'habileté des enfants à reconnaître les mots en se servant de correspondances graphèmes-phonèmes est liée à leur niveau de conscience phonologique qui, à son tour, est liée au niveau de vocabulaire des enfants». (Burns, Espinosa & Snow (2003) De plus, au fil de l'acquisition du langage écrit, le langage oral devient de plus en plus élaboré et raffiné. (Otto 2010)

Plus spécifiquement, le développement des habiletés de communication orale concerne la capacité de l'enfant à comprendre certains mots et certaines consignes avant

même d'être lui-même capable de les émettre. Il s'agit de la compréhension verbale ou du langage réceptif-cognitif. (GTM-ODL 2017) Puis, graduellement, son développement l'amènera à produire des sons pour former des mots, à former des mots pour composer des phrases et, finalement, à composer des phrases pour être en mesure de converser, de raconter ou de s'exprimer. (Avenir d'enfants 2013) Il s'agit du langage expressif. (GTM-ODL 2017) Ce sont là les compétences que visent particulièrement les activités de stimulation du langage.

Le développement des habiletés de communication écrite, quant à lui, concerne l'acquisition informelle de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qui le mèneront éventuellement à la compréhension et à la production du message écrit formel. (Avenir d'enfants 2013) Cette période de développement, que l'on nomme émergence de l'écrit, (Strickland & Morrow 1989 ; Giasson 1995 ; Thériault 1995) amène l'enfant à une conscience de l'écrit (ses fonctions, ses formes) ainsi qu'à une conscience phonologique, c'est-à-dire une sensibilité aux composantes du mot (syllabes, sons, phonèmes). (Charron, Bouchard & Cantin 2009 ; Justice & Ezell 2004) Ce sont ces aspects de la communication que visent spécifiquement les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture.



# Cadre d'intervention sur la stimulation du langage

## Quelques éléments contextuels

Avant d'introduire les postures et pratiques favorables au développement des habiletés de communication orales, nous introduisons les facteurs de risques et l'importance de la stimulation.

### Les facteurs de risque relatifs à la communication orale

*(Silvestre, Desmarais, Meyer, Bairati, dans Charron, Bouchard & Cantin 2009)*

L'enfant qui connaît un développement langagier normal atteint sa capacité de communiquer efficacement avec les autres vers 3 ans. Toutes causes confondues, entre 10 et 20 % des enfants de moins de 3 ans présentent un retard de langage.

Les facteurs de risque favorisant un retard ou un trouble du langage sont variés et peuvent être multiples. De plus, leur nombre cumulé sera plus déterminant que leur nature. Parmi ceux-ci, on retrouve :

- La prématurité;
- Un très petit poids à la naissance;
- La présence d'une anomalie congénitale;
- Un score Apgar faible (mesure de la santé du nouveau-né à la naissance);
- Des antécédents familiaux de troubles du langage ou de l'apprentissage;
- Un mauvais état de santé (incluant des otites à répétition);
- Être un garçon;
- Occuper un rang avancé dans la fratrie;
- Ne pas avoir ou avoir peu de frères et sœurs;
- Être enfant d'une mère monoparentale;
- Être enfant d'une mère de moins de 18 ans;
- Le stress parental;
- Une dépression sévère récente chez la mère;
- La faible scolarité des parents;
- Le faible statut socioéconomique de la famille;
- Le manque de ressources parentales (temps, argent, santé et relations interpersonnelles);
- Les troubles du comportement;
- Un manque de stimulation par le parent et l'environnement;
- Un manque de connaissance du parent et de l'environnement sur le développement langagier.

### L'impact du niveau de stimulation sur le développement du langage

*(Jappel, Vuattoux, Dion & Simmons, dans Charron, Bouchard & Cantin 2009)*

Les habiletés langagières précoces varieront selon le degré de stimulation que l'enfant recevra de son parent ou de son milieu, par exemple en service de garde. Ce degré de stimulation variera à son tour selon les caractéristiques inhérentes à chaque famille et à chaque environnement.

Des études ont par exemple démontré que la quantité de mots à laquelle sera exposé un enfant variera significativement selon le milieu socioéconomique. Ainsi, dans une étude américaine, il a été révélé que les enfants des parents professionnels sont exposés à environ 11,2 millions de mots par an. Les enfants de milieux ouvriers seraient quant à eux exposés à environ 6,5 millions de mots, tandis que ceux de parents prestataires de l'aide sociale seraient exposés à 3,2 millions de mots par an. Sur quatre ans, cet écart quant à l'exposition aux mots peut atteindre jusqu'à 32 millions de mots. Or, l'enfant qui commence son parcours scolaire avec un vocabulaire plus restreint a de fortes chances de ne jamais rattraper ses camarades puisque de bonnes habiletés langagières de base sont garantes d'un meilleur apprentissage scolaire.



## Les approches d'intervention à favoriser : quelques principes

(Charron, Bouchard & Cantin 2009)

### L'importance d'agir tôt

(Pomerleau & Malcuit 1983)

L'intensité de stimulation langagière pré-linguistique a une influence mesurable marquée sur le niveau ultérieur de développement du langage dès la grossesse. (Fowler & Swenson 1979) Avant même de pouvoir parler, l'enfant développe son système de réception et, par conséquent, sa compréhension de la langue à travers les interactions et les formes de communication pré-linguistique qu'il entretient avec son entourage et l'exposition à une langue donnée.

Aussi, un retard quant au développement langagier rend l'apprentissage de l'écrit plus difficile. Avant de s'éveiller à la lecture et à l'écriture, l'enfant doit acquérir un minimum d'habiletés langagières, sur le plan du vocabulaire notamment.

Or, tous les enfants ne reçoivent pas le même degré de stimulation langagière. Agir tôt, en prévention, peut permettre de pallier l'effet de certains facteurs de risque. De plus, avec des outils d'observation adéquats, les activités de stimulation langagière peuvent représenter un moment de dépistage des troubles du langage, en exposant les retards ou difficultés éprouvés par certains enfants.

### La fréquence et la répétition

Plus les activités de stimulation langagière sont fréquentes, plus grande sera l'exposition de l'enfant à des stimuli qui viendront soutenir son développement langagier. Selon l'âge de l'enfant, une grande variété d'activités est possible, que celles-ci soient spécifiquement structurées dans un but de stimulation langagière ou que cette stimulation s'intègre à des activités courantes ou visant d'autres sphères du développement de l'enfant. Pour favoriser l'intégration d'un nouveau vocabulaire, celui-ci gagnera à être employé de façon répétée et dans des contextes variés. De même, une histoire racontée aux enfants gagnera par exemple à être relue à quelques reprises pour soutenir l'appropriation des nouveaux mots.

### L'emploi d'un vocabulaire riche et varié

Puisque le niveau de vocabulaire auquel est exposé un enfant variera grandement d'un milieu à l'autre, les activités de stimulation qui comptent sur un lexique riche et varié permettent d'amenuiser l'écart de connaissances qui peut se dresser entre les enfants en permettant aux enfants moins exposés dans leur contexte familial d'accéder à un nouveau vocabulaire. Pour que ces enfants puissent eux aussi bénéficier des apprentissages inhérents

à l'activité, le nouveau vocabulaire gagne, dans un contexte de groupe, à être présenté de façon explicite, même lorsque certains des enfants participants l'ont déjà acquis.

### L'adaptation à l'enfant

(Otto 2010)

Pour être efficaces, les activités de stimulation langagière devraient tenir compte du niveau de développement propre à l'âge de l'enfant. Elles devraient s'insérer à travers l'ensemble du programme prévu afin de favoriser l'apprentissage par des activités pratiques mettant des objets matériels à contribution. Le programme permet de plus d'interpeler les différents acteurs (parents, éducateurs, enseignants au niveau pré-scolaire) autour du développement de l'enfant en les mettant à contribution dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Enfin, les activités devraient tenir compte des besoins individuels de chaque enfant.

### La considération de la langue maternelle

(Naître et grandir 2014)

Les enfants qui sont exposés à deux langues, soit le français et celle parlée à la maison, n'éprouvent pas plus de troubles du langage que ceux dont le français est la seule langue d'usage. Chez les enfants qui présentent déjà un trouble du langage, le bilinguisme ne l'aggrave en rien. L'enfant peut bien sûr ne pas maîtriser les deux langues au même niveau, mais il demeure qu'il connaît le même développement langagier que les enfants de milieux unilingues. S'il peut exister une certaine confusion entre les deux langues, il s'agit là d'un phénomène normal, même chez les adultes bilingues. Pour évaluer le développement langagier d'un enfant exposé à deux langues, il convient donc d'évaluer sa compétence dans les deux langues. Pour assurer un maximum de stimulation, il convient par ailleurs d'encourager les parents immigrants à s'adresser à leurs enfants dans leur propre langue, qui est souvent celle qu'ils maîtrisent le mieux. Plus l'enfant maîtrisera sa langue maternelle, plus il lui sera facile d'apprendre la langue d'usage de sa communauté d'accueil. Après une à trois années d'exposition constante et diversifiée à sa nouvelle langue, l'enfant dont le français n'est pas la langue maternelle arrive normalement à converser dans celle-ci, même s'il est possible qu'il parle peu ou même pas du tout au début de son apprentissage. Ce n'est donc qu'après deux ans d'exposition régulière et variée à la langue apprise que l'on peut commencer à s'interroger sur un retard.



## Les pratiques gagnantes en stimulation du langage

(Table intersectorielle enfance-famille de Pierre-De Saurel 2010)

La Table intersectorielle enfance-famille de Pierre-De Saurel, retenait en 2010 15 stratégies qui, dans la pratique, favorisent le développement de la communication orale chez les enfants de 0-5 ans. La CPEFMN souhaite s'en inspirer pour développer ses pratiques de stimulation du langage.

### Suivre les intérêts de l'enfant

Il s'agit ici de proposer des jeux et de lancer les conversations à partir de ce que l'enfant dit, en lui laissant la chance d'initier et de mener la conversation.

### Se mettre à la hauteur de l'enfant

Que ce soit en s'accroupissant près de lui, allongé à ses côtés ou en le surélevant sur un banc ou un comptoir, le fait de communiquer avec l'enfant yeux dans les yeux participe à rendre la communication plus efficace et agréable.

### Mettre des mots sur ses actions

Décrire ce que l'on fait ou ce que l'enfant fait en faisant des pauses pour lui laisser l'occasion de répondre et d'interagir constitue une bonne occasion de lui faire entendre et apprendre de nouveaux mots.

### Offrir des choix verbaux

Lorsque plus d'une option s'offrent à l'enfant, par exemple à l'heure des repas ou du jeu, proposer un choix verbal est une occasion pour l'enfant d'apprendre de nouveaux mots et de pratiquer sa prononciation. Lorsqu'il est plus jeune, on peut lui montrer les différents objets qui s'offrent à lui en les nommant.

### Redonner le modèle verbal

Lorsque l'enfant commet une erreur en produisant un mot, il suffit de lui redire le mot en exagérant quelque peu la bonne prononciation et qu'il le répète pour qu'il en apprenne la bonne prononciation. Par exemple, lorsqu'un enfant voit un chat et qu'il le pointe en disant « ta », on peut répliquer : « Oui, c'est un chat. »

### Allonger les productions de l'enfant

Donner un modèle verbal à peine plus long que celui que l'enfant utilise déjà permet de l'amener plus loin, tout en respectant son niveau. Par exemple, à un enfant qui dit « auto rouge », on peut répondre : « L'auto rouge roule vite. »

### Savoir écouter : 5 secondes de silence

Se placer à la hauteur de l'enfant en le regardant dans les yeux constitue un moyen efficace de lui montrer qu'on l'écoute et qu'on se rend disponible pour lui et pour ce qu'il a à dire. Lorsqu'on lui pose une question, on doit lui laisser le temps d'assimiler la demande. Compter cinq secondes avant de lui réitérer la question.

### Prolonger la conversation

Stimuler la conversation stimule aussi le développement du langage. Ainsi, encourager l'enfant à raconter un événement qu'il a aimé ou non de sa journée et échanger avec lui sur ce sujet est un moyen de l'inviter à converser, tout comme l'inviter à discuter de l'histoire qui vient de lui être lue ou de faire des jeux de rôles où conversent des personnages. Il s'agit ici de favoriser des échanges verbaux de plusieurs tours de parole, par des questions et des commentaires.

### Poser les bonnes questions

Afin de permettre un réel échange, il convient de poser des questions dont on ne connaît pas déjà la réponse, à moins que l'objectif soit d'évaluer l'enfant. De même, des questions ouvertes, qui appellent à une réponse plus élaborée qu'un « oui » ou un « non », encouragent l'enfant à élaborer des réponses, en plus de fournir des occasions supplémentaires d'apprentissage à travers cet échange.

### Utiliser la richesse du quotidien

Impliquer l'enfant dans des tâches et activités du quotidien (ex. : le ménage ou la préparation des repas) constitue une excellente occasion de lui apprendre de nouveaux mots et de nouvelles structures de phrases. Non seulement cela lui permet de varier le vocabulaire auquel il a accès, mais ce genre d'activité permet également une fréquence et une répétition renforçant l'apprentissage.



## Les pratiques gagnantes en stimulation du langage (suite)

---

### Offrir des synonymes

Utiliser des synonymes de mots que l'enfant connaît déjà permet d'enrichir son vocabulaire et d'accéder à une meilleure compréhension de ce qu'il entend ou de ce qu'il lira éventuellement. On peut par exemple remplacer le mot «petit» par «minuscule» ou alors le mot «grand» par «immense».

### Développer les habiletés sociales

Il s'agit ici d'encourager l'enfant à maîtriser les routines de salutation. Par exemple, on peut stimuler le tour de rôle propre à la communication en l'utilisant dans le jeu. Il peut aussi s'agir de l'encourager à faire une demande pour ensuite lancer et maintenir la conversation. Les habiletés sociales s'apprennent également par imitation et, donc, par le modèle offert par notre propre communication.

### Exploiter l'absurde

L'absurde permet de faire réagir l'enfant et offre plusieurs occasions d'échange favorisant le développement du langage. Il peut s'agir de faire une erreur en nommant un objet, d'user d'un objet de façon bizarre, par exemple en enfilant des sandales l'hiver ou encore en lui racontant des histoires farfelues, puis de guetter ses réactions pour stimuler la conversation.

### Stimuler l'écoute

Parce que l'écoute est un élément essentiel de la communication, mais également de l'apprentissage, des jeux où l'enfant doit écouter et identifier des sons peuvent participer au développement des habiletés langagières, tout comme des jeux tels que « Je vais à l'épicerie, je mets dans mon panier... » ou « Ma tante part en voyage, elle met dans ses bagages... ».

### Jouer avec les mots

Les jeux de mots constituent un excellent moyen de favoriser l'apprentissage d'une langue. Les chansons et les comptines sont à utiliser, de même que la rime en général, ou encore les associations d'idées et les comparaisons et les devinettes.



# Cadre d'intervention en ÉLÉ

## Quelques éléments contextuels

Avant de présenter les postures et pratiques à privilégier pour l'éveil à la lecture et l'écriture, introduisons quelques considérations de mise en contexte dont les habiletés d'entrée, les déterminants et les effets d'un milieu défavorisé.

### Les habiletés à l'entrée dans l'écrit

(Myre-Bisaillon, Breton, Boutin & Dionne 2012)

Pour être en mesure d'apprendre à écrire tel qu'on le conçoit pour un enfant d'âge primaire, les enfants d'âge préscolaire doivent d'abord acquérir ou comprendre :

- Les conventions régissant l'écrit (ex. : l'orientation de l'écrit);
- Des connaissances sur le récit;
- Le nom et le son des lettres et leur association
- Le vocabulaire;
- La conscience phonologique et syntaxique;
- La lecture émergente en contexte familial (ex. : reconnaissance globale des mots, rappel de textes connus).

### Les déterminants de l'éveil à la lecture et à l'écriture

(Ministère de l'Éducation 2003b)

#### L'enfant

- L'accès à des modèles de lecteurs-scripteurs;
- Les interactions avec les adultes à propos de la lecture et de l'écriture;
- L'exploration de l'écrit;
- L'accès aux livres, aux écrits sociaux et au matériel;
- Le niveau de conscience de l'écrit;
- Les connaissances, les attitudes et les comportements ayant trait au langage écrit.

#### La famille

- La perception de la lecture et de l'écriture et de sa pratique;
- Les capacités de lecture et d'écriture des membres de la famille;
- Les conditions de vie et d'organisation familiale (temps, espace) qui favorisent l'occurrence des pratiques de lecture et d'éveil à la lecture et à l'écriture, la fréquence et la variété de celles-ci;
- Le nombre de livres dans la famille;
- L'accès aux livres;
- La connaissance des pratiques favorables à l'éveil à la lecture et à l'écriture de l'enfant;
- Les pratiques éducatives familiales;
- L'aménagement de l'environnement;
- Le réseau de soutien social de même que les relations

avec les organismes de la communauté.

#### La communauté

- La perception du rôle des organismes dans l'éveil à la lecture et à l'écriture;
- La perception du rôle éducatif des parents dans l'éveil à la lecture et à l'écriture de leurs enfants;
- La formation des intervenants;
- L'accès aux livres jeunesse;
- L'aménagement de l'environnement ;
- La participation des parents à l'offre de services, à la mission, aux politiques, aux orientations et aux activités de l'organisme ayant trait à l'éveil à la lecture et à l'écriture, les valeurs et les croyances de l'organisme.

### L'impact d'un milieu défavorisé sur l'éveil à la lecture et à l'écriture

Puisque la période d'émergence de l'écrit se déroule entre 0 et 6 ans, l'éveil à la lecture et à l'écriture se réalise principalement dans le contexte familial. Or, toutes les familles n'entretiennent pas le même rapport à l'écrit. Les enfants, selon leur milieu, seront donc plus ou moins stimulés quant à leurs habiletés à entrer dans le monde de l'écrit. Des recherches démontrent que :

*Les enfants de 6 ans qui éprouvent de la difficulté à apprendre à lire au primaire ont eu moins d'expériences culturelles et sociales de l'écrit que les autres; ils ont moins eu d'occasions d'observer des modèles de lecteur-scripteur et d'exercer leur intelligence et leur réflexion sur les fonctions et le fonctionnement de l'écrit que les autres. (Chauveau & Rogovas-Chauveau 1993)*

Une étude réalisée pour le programme américain Head Start a révélé qu'à leur entrée à l'école, les enfants de classe moyenne auraient été exposés, en moyenne, à plus de 1 700 heures de lecture de contes, contre seulement 25 pour ceux qui provenaient de milieux économiquement défavorisés. (Ministère de l'Éducation 1997)



## Les approches d'intervention à favoriser

(Myre-Bisaillon et collab 2010 ; Ministère de l'Éducation, 2003a ;  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009)

Pour être efficace et favoriser l'intégration et le maintien de pratiques favorisant la littératie émergente des enfants par les familles et la communauté, l'intervention sur l'éveil à la lecture et à l'écriture devrait s'inspirer de ces quelques principes.

### Une approche partenariale

Un travail de partenariat entre les divers acteurs de la communauté permet de :

- Favoriser le réseautage;
- Bonifier ce qui se fait déjà;
- Éviter les dédoublements;
- Ajuster l'offre de services;
- S'adresser aux différentes sphères de vie de la clientèle;
- Réaliser des activités de plus grande envergure;
- Partager le travail et les responsabilités;
- Augmenter la diversité des pratiques et activités.

### Une approche centrée sur la famille

Pour être efficaces, les activités ou initiatives déployées ne devraient pas uniquement s'adresser aux enfants, mais également aux parents, en visant la reconnaissance et la valorisation de leur rôle dans l'éveil à la lecture et à l'écriture de leurs enfants, ainsi que le développement de leurs compétences.

La participation des parents n'est pas toujours facile à obtenir, particulièrement lorsque ceux-ci proviennent de milieux défavorisés. Par conséquent, diverses stratégies devraient être mises en œuvre pour les intéresser en visant d'abord l'établissement d'un climat de confiance avec eux, que ce soit en passant par des organismes neutres ou par une personne en qui le parent a déjà confiance, telles que les infirmières à domicile ou les aides familiales.

Une évaluation des impacts du *Programme d'aide à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés* a permis de cerner quelques facteurs d'appréciation des parents quant aux activités offertes. (Myre-Bisaillon et collab. 2010)

Les parents apprécient principalement lorsque les activités leur donnent des outils, et ce, en les formant et en leur permettant d'échanger sur leur vécu. Ils apprécient tout autant lorsque les activités auxquelles ils participent avec leurs enfants se déroulent dans le plaisir. Certains parents interrogés ont aussi souligné leur appréciation des activités qui leur offraient un service leur simplifiant la vie (ex. : prêt d'un livre sur place); la gratuité ou le coût minime des activités offertes; les activités qui permettaient la participation du père; et les activités qui ne faisaient pas de distinction sur la base du revenu familial.

La même étude révèle que les parents apprécient moins

les activités qui sont trop formelles et qui laissent peu de place à la spontanéité; les activités dont la qualité d'animation ne répond pas aux attentes; ou les activités qui ne répondent pas aux besoins particuliers de leurs enfants.

### Des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture intégrées à l'offre de services et à la mission existante

(Myre-Bisaillon et collab. 2010)

L'éveil à la lecture et à l'écriture gagne à s'insérer dans le programme et la mission de l'organisation en facilitant l'intégration. Cela peut éviter un surplus de travail pour les intervenants qui le mettent en œuvre, surtout si ceux-ci peuvent bénéficier de la volonté et du soutien de leurs gestionnaires.

Voici quelques contextes au sein desquels les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture peuvent s'intégrer :

- Au plan triennal ou au plan d'action annuel;
- Au programme ou à l'offre de services habituelle;
- À toutes les animations;
- Au programme éducatif;
- Au programme de la journée, à la routine;
- À une activité de répit parental;
- Au plan d'intervention de l'éducateur;
- Au programme de formation destiné aux parents;
- Au programme de formation destiné aux adultes;
- Aux rencontres hebdomadaires avec les parents;
- Dans les lieux fréquentés par les parents et les enfants (ex. : cliniques de vaccination);
- Aux publications et aux outils;
- Au catalogue des produits et services;
- Au contenu de la formation annuelle donnée au personnel;
- Aux événements annuels.

Enfin, l'intégration d'une activité d'éveil à la lecture et à l'écriture peut être facilitée si cette activité répond aux caractéristiques suivantes :

- Elle peut se réaliser de manière récurrente, sans ressources supplémentaires;
- Elle peut facilement être ajoutée à l'offre de services, au programme ou à une activité existante;
- Elle permet d'atteindre un grand nombre de personnes;
- Elle est reliée à la mission de l'organisme, au mandat ou à la tâche de la personne-ressource;



## Les approches d'intervention à favoriser (suite)

---

- Elle a une valeur ajoutée pour l'organisme.

### **La diversité des activités**

---

Plus une communauté ou une organisation offre des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, plus grandes sont les chances d'atteindre les familles, que ce soit par leur variété ou par le nombre de lieux dans lesquels elles sont offertes.

### **La continuité des activités**

---

Dans une même communauté, les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture devraient soutenir le développement de l'enfant selon son âge, de sa naissance jusqu'à son entrée à l'école.

### **L'intensité des activités**

---

Les formations offertes aux parents devraient comprendre plusieurs séances et une certaine fréquence. On suggère une vingtaine d'ateliers, à raison de deux fois par semaine. Cela favorisera les acquisitions et assurera le maintien des acquis. De plus, ces ateliers auront un effet plus durable s'ils se réalisent en dyades, c'est-à-dire dans une participation simultanée du parent et de son enfant.

### **La cohérence des activités**

---

Les organismes et institutions d'une même communauté devraient planifier leurs actions d'éveil à la lecture et à l'écriture de façon concertée afin que celles-ci respectent la mission de chacun et qu'elles soient complémentaires les unes aux autres.

### **Une attention particulière pour les garçons et les pères**

---

Des études démontrent que le milieu socioéconomique exercerait plus d'influence sur la réussite scolaire des garçons que sur celle des filles, les premiers éprouvant généralement plus de difficultés à l'école, d'autant plus s'ils proviennent de milieux défavorisés. (*Mensah & Kiernan 2010*) Parce que ce sont plus souvent les mères et les éducatrices qui font la lecture à la maison et en milieu de garde, les garçons peuvent avoir tendance à considérer que la lecture est une activité féminine. (*Bouchard & St-Amant 1996*) Pour déjouer cette tendance, il est important de développer des modèles masculins de lecteurs et de scripteurs, à commencer par les pères.

### **La diversification des outils de promotion**

---

On oublie parfois que les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture devraient d'abord et avant tout viser des familles où l'écrit est peu présent ou valorisé. Par conséquent, les moyens entrepris pour atteindre ces familles devraient en tenir compte et ne pas se limiter à de l'affichage, à un courriel ou à une infolettre. Une intervention directe sera privilégiée et des pratiques susceptibles de rejoindre les familles isolées sont à privilégier. (*St-Louis 2017*)



## Les pratiques gagnantes en éveil à la lecture et à l'écriture

(Ministère de l'Éducation 2003a)

Pour être en mesure d'intervenir sur les déterminants de l'éveil à la lecture et à l'écriture tant chez l'enfant, dans sa famille que dans sa communauté, neuf catégories d'activités peuvent être envisagées. Puisque certaines d'entre elles s'adressent à certains milieux plus qu'à d'autres, elles gagneront là aussi à être investies par un ensemble de partenaires.

### Permettre l'accès aux livres

Les bibliothèques publiques jouent ici un rôle central pour donner accès à des types de livres variés et de qualité. Installer des coins lecture ou des bibliothèques dans différents endroits de la communauté permet aussi cet accès au livre dans le quotidien.

### Varié les supports de l'écrit

Utiliser les journaux, les circulaires, des cartes postales... Miser sur les textes imprimés environnants. Par exemple, dans le quartier ou autour de l'école, observer les affiches et les panneaux, les lire aux enfants, réfléchir à leur raison d'être.

### Aménager l'environnement

En plus des écrits sociaux et littéraires, les lieux aménagés pour l'éveil à la lecture et l'écriture pourront aussi offrir, à hauteur d'enfant, les outils qui permettent de produire des écrits (crayons, estampes, papier...). Cet aménagement facilite l'interaction entre l'adulte et l'enfant autour de l'écrit.

### Lire ensemble

La lecture partagée permet aux enfants d'explorer les images, de poser des questions, d'exprimer leurs émotions. Elle peut être plus ou moins animée, par exemple en jouant sur l'intonation, en se déguisant ou en utilisant des marionnettes. Selon le nombre d'enfants, on peut aussi suivre le texte du doigt en lisant et montrer le titre de l'ouvrage, les noms de l'auteur et de l'illustrateur.

### S'adapter à l'enfant lecteur

L'enfant a besoin d'être libre dans l'écoute. Chaque enfant prend dans les histoires ce dont il a besoin. Il n'est pas obligé d'écouter, ni de s'asseoir, ni de se taire.

### Jouer avec le rythme des mots

Demander aux enfants de s'arrêter aux mots, aux syllabes, aux rimes, aux allitérations. Taper des mains pour compter les syllabes des mots et des noms qui leur sont familiers. Utiliser des chansons et des comptines pour jouer à des jeux de rimes ; faire le lien entre les comptines et le vécu des enfants.

### Jouer avec les lettres

Familiariser les enfants avec les lettres de l'alphabet. On peut par exemple exploiter les prénoms des enfants pour les aider à entendre le « son » des lettres.

### Offrir des formations

La formation pourra être offerte aux intervenants de la petite enfance, qui, seulement par la maîtrise des savoir-faire préconisés pourront intégrer les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture avec succès. Les parents, les organismes communautaires, les bibliothèques, les centres de la petite enfance sont eux aussi à viser par les activités de formation.

### Informé

Les activités d'information ont une visée de sensibilisation, que ce soit par la diffusion d'une liste de titres de livres jeunesse, de trousseaux d'éveil à la lecture et l'écriture, de feuillets ou de signets... Elles peuvent aussi se faire oralement ou au travers de moments d'échanges de groupe.



# Une approche inspirée de l'orthophonie communautaire

Le Groupe de Travail Montérégien - Orthophonie et Développement du Langage a récemment reconnu le besoin de combiner les actes protégés des orthophonistes et les actions des acteurs en petite enfance. Souhaitant faire la promotion d'un bon développement de la communication et du langage chez les tout-petits et prévenir l'apparition de difficultés de communication et de langage, ils ont reconnu que la prévention en cette matière est effectuée en grande partie par les acteurs en petite enfance. (GTM-ODL 2017) Sensibilisation des parents, rencontre des parents autour du développement du langage, animation d'ateliers en dyades amènent les acteurs en petite enfance à jouer un rôle complémentaire à celui de l'orthophoniste. C'est donc en combinant et en intégrant ces rôles complémentaires qu'a été élaboré le concept d'orthophonie communautaire. Il repose sur l'établissement d'un continuum de services en promotion, en prévention et en intervention qui unit l'expertise de l'orthophoniste du réseau public et la pratique de l'ensemble des intervenants : éducatrices, gestionnaires des milieux communautaires ou du réseau public de la santé, de l'éducation ou municipal, etc. Son but est de soutenir le développement de la communication et du langage chez les tout-petits. Les enfants et leurs parents sont au cœur des actions du continuum de service concerté. (GTM-ODL 2017)

D'autre part, l'application de techniques de stimulation du langage dans le contexte de la lecture partagée est plus efficace. On parlera alors de lecture interactive.

« [...] il a été mis de l'avant que d'enseigner des techniques de lecture interactive autour d'un livre serait plus efficace que d'enseigner de façon générale des techniques de stimulation langagière. En effet, [...] puisque la lecture interactive est une technique précise à faire avec un outil, le livre, les apprenants sont plus enclins à bien maîtriser les habiletés apprises dans cette formation et à les utiliser fréquemment dans leur milieu. À l'inverse, dans les formations sur les habiletés générales de stimulation du langage, par exemple la reformulation, les acquis ont

moins de chances d'être reproduits de la bonne façon dans le milieu et à une fréquence élevée, étant donné la grande flexibilité de ce genre de technique. Les résultats observés après ce genre de formation sont variables [...] Il est donc préférable de miser sur des formations autour d'un outil, le livre étant le meilleur choix. »

(Dontigny 2013 ; GTM-ODL 2017)

Les réflexions du Groupe de Travail Montérégien - Orthophonie et Développement du Langage ont inspiré le comité ÉLÉ de la CPEFMN. En effet, les activités d'éveil à la lecture enfant-intervenant, notamment la lecture partagée accompagnée d'une stimulation langagière, ont un impact positif démontré sur le vocabulaire, la sensibilité à l'écrit et la conscience phonologique des enfants. (Lefebvre, Trudeau et Sutton 2011) De plus, les activités de lecture interactive enfant-parent exposent l'enfant au langage écrit, stimulent les habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et améliorent le langage expressif, notamment au niveau du vocabulaire. (Lefebvre, Trudeau et Sutton 2011 ; Mol et autres 2008 ; Mol 2009)

Les séances de lecture faites aux enfants renforcent leur lien d'attachement avec les parents. Dès les premières séances, le nouveau-né est réconforté d'entendre la voix de sa mère ou de son père. Il vit un moment de plaisir qu'il associera au livre et à la lecture. Lorsqu'un parent lit une histoire à son enfant tout s'arrête. Le monde de l'imaginaire s'installe et l'attention du parent appartient à l'enfant. C'est un moment privilégié qui sera aussi plaisant que le jeu pour le petit.

## Lire ensemble comme pratique intégratrice

Certaines pratiques agissent donc simultanément sur l'éveil à la lecture et à l'écriture et sur la stimulation du langage. Ainsi, lors d'une séance de lecture partagée, on pourra stimuler le développement de la communication orale en questionnant l'enfant sur ce qu'il vient d'entendre ou sur le vocabulaire véhiculé, tout en favorisant une conscience de l'écrit, par exemple en suivant le texte du doigt. Aussi, si l'enfant peut très tôt être mis en contact avec la lecture et l'écriture, il doit d'abord acquérir une certaine connaissance de sa langue, dont un certain vocabulaire. Par la suite, le développement des habiletés de communication orale et écrite pourra se faire conjointement, bien que certaines interventions visent spécifiquement les habiletés de communication orale, tandis que d'autres visent spécifiquement le développement de la littératie.

Pour que l'enfant puisse devenir compétent et efficace dans ses communications tant orales qu'écrites, il devra acquérir une série de connaissances traitant des différentes caractéristiques du langage. Celles-ci ne se développeront pas en silo, mais bien de façon complémentaire et concomitante. Par exemple, avant qu'un enfant puisse distinguer des mots et ainsi enrichir son vocabulaire, il devra d'abord être en mesure de distinguer les différents sons qui composent ces mots. De même, une certaine compréhension des règles de grammaire qui régissent sa langue sera nécessaire pour que l'enfant saisisse pleinement le sens d'une phrase.

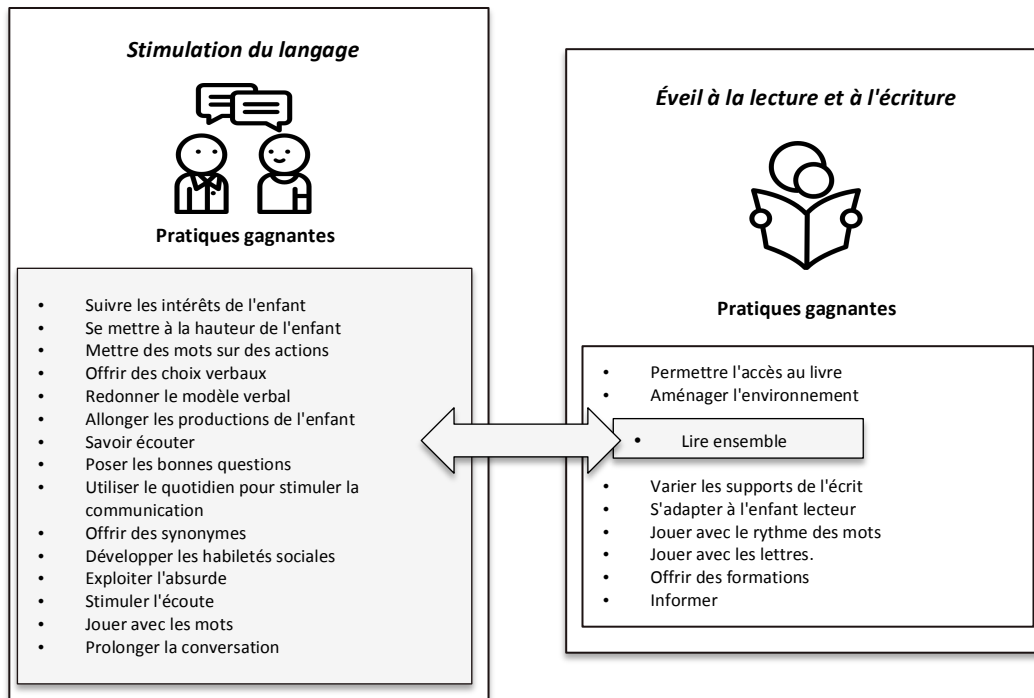
Cette synergie entre le développement du langage et l'émergence de l'écrit confère un double effet de levier aux interventions en ÉLÉ, à savoir favoriser l'émergence de l'écrit tout en favorisant le développement du langage. Concrètement, la CPEFMN souhaite exploiter cette synergie en déployant une pratique ÉLÉ qui intègre des stratégies orthophoniques visant le développement du langage et ainsi élargir la portée de ses actions sur le développement global des enfants. **Lire ensemble** est donc la première stratégie ÉLÉ retenue par la CPEFMN, parce qu'elle a l'avantage d'agir sur les deux sphères de la communication et d'intégrer les stratégies de stimulation du langage. Les deux autres stratégies ÉLÉ retenues sont **l'accès au livre** et la **formation**. Elles viennent appuyer la première stratégie en travaillant sur deux facteurs de succès de la lecture partagée : la disponibilité de livres adéquats et une compréhension de la lecture interactive.

Lors de séances de lecture interactive, on se mettra à la hauteur de l'enfant pour favoriser un moment de rapprochement, assurer une bonne communication et stimuler son écoute. On pourra mettre des mots sur les actions (je tourne la page, je ferme le livre), offrir des synonymes (brun, marron) et jouer avec les mots (comptines, rimes). On saisira l'occasion d'offrir des choix à l'enfant (quel livre veux-tu lire) et de l'exposer à l'absurde (tenir le livre à l'envers, commencer par la fin). Pendant et après la lecture, on saura poser des questions qui favoriseront les échanges, qui suivront ses intérêts et ses propres référents et qui prolongeront la conversation. On prendra soin d'écouter. On pourra aussi mettre en lien la richesse du quotidien avec le livre lu. Dans une activité de lecture en groupe, l'enfant développera ses habiletés sociales (tour de parole, écoute, salutations). En dyade avec son parent, ce dernier lui redonnera le modèle verbal et allongera ses productions s'il le faut. Pour mieux lire ensemble, on pourra varier les supports de l'écrit, s'adapter à l'enfant lecteur, jouer avec le rythme des mots et les lettres afin de s'adapter à tous les enfants, parents et intervenants.

L'objectif de la présente démarche est donc d'inciter les organismes publics et communautaires à incorporer, de façon cohérente, complémentaire et durable, à leur mandat, plan stratégique, orientation, plan d'action, programmation, différentes activités d'éveil à la lecture et à l'écriture : accès au livre, lire ensemble et formation. Celles-ci visent ultimement à l'intégration de la lecture partagée dans les pratiques familiales et les différents lieux et services fréquentés par les tout-petits du quartier. Elles ont pour but de développer de meilleures habiletés de communication et de favoriser leur développement global.



## Lire ensemble comme pratique intégratrice



Lire ensemble est la stratégie ÉLÉ la plus propice à l'application des stratégies propres à la stimulation du langage. Il en résulte une pratique enrichie, soit la lecture interactive.



# Lexique

Tiré essentiellement de GTM-ODL 2017

## Conscience phonologique

Il s'agit de l'habileté de l'enfant à manipuler les syllabes et les phonèmes (les sons) des mots. On parle notamment des activités qui demandent aux enfants de jouer avec les syllabes, comme les compter (par exemple le mot bateau en contient deux) ou encore les fusionner (par exemple, si on prend les deux premières syllabes de lacet-peinture, on obtient le mot lapin). Il est aussi question de jouer avec les phonèmes. Par exemple, nommer le son des lettres (la lettre f fait le son [f]) ou nommer le premier son d'un mot (souris commence par le son [s]) sont des activités qui stimulent la conscience phonologique.

## Éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ)

L'éveil à la lecture et à l'écriture fait généralement référence à la stimulation des habiletés, des connaissances et des attitudes qui prédisposent l'enfant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ces acquisitions se font sans enseignement formel et avant même de lire ou d'écrire de façon conventionnelle. En exploitant un contexte ludique, l'enfant associera plaisir et lecture tout en développant son vocabulaire et son imaginaire. Par l'entremise des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, intervenants, éducatrices et parents peuvent amener les enfants à tourner les pages, à reconnaître et reproduire sur le papier les différentes lettres et à apprendre le sens d'un livre. Il apprend que de l'information se trouve dans les caractères imprimés ou à compter le nombre de syllabes dans un mot.

## Facteurs de protection

Il s'agit des ressources personnelles, familiales ou sociales qui diminuent la probabilité d'apparition d'un problème de développement en atténuant l'impact destructeur des facteurs de risque. Plusieurs facteurs de protection sont associés au développement de la communication et du langage, entre autres :

- Des pratiques parentales qui favorisent la stimulation du langage ;
- Le degré de diplomation, soit le degré d'éducation de la mère ;
- Le tempérament social et persévérant de l'enfant ;
- Une prise en charge précoce en orthophonie ;
- Présenter des attitudes favorables, être sensibles et informés sur le développement de la communication et du langage, et des difficultés pouvant s'y rattacher ;
- Avoir acquis des compétences en stimulation de la communication et du langage.

## Facteurs de risque

Les facteurs de risque se définissent comme des événements, ou encore des conditions environnementales ou organiques, qui augmentent la probabilité de présenter des problèmes de développement. Plusieurs facteurs de risque associés aux retards et aux troubles de langage sont connus et peuvent être associés directement à l'enfant ou à son environnement.

### • **Caractéristiques liées à l'enfant**

Une prématurité (moins de 37 semaines), des expositions prénatales aux drogues et à l'alcool, le fait d'être un garçon, la présence d'un retard de développement cognitif, une condition génétique, etc.

### • **Caractéristiques liées à l'environnement de l'enfant**

Un faible revenu familial, un faible niveau d'éducation de la mère, des antécédents familiaux de retards ou de troubles de langage, etc.

## Intervenante

Personne qui interagit fréquemment et directement avec les enfants, sans être un membre de la famille (par exemple l'éducatrice en garderie, l'animatrice d'activités pour les enfants d'une maison de la famille).

## Langage expressif

Le langage expressif est la production du langage, ce que l'on entend lorsqu'un locuteur dit un mot ou une phrase.

## Langage réceptif

Le langage réceptif, ou la compréhension verbale, implique, en plus de l'audition et de la perception des sons du langage, la capacité d'attribuer une signification aux éléments de langage entendus. Les habiletés de compréhension dans la petite enfance sont plus grandes que celles de production du langage. Voici un exemple : un enfant de 20 mois qui comprend la phrase « Mets le bloc dans la boîte. » comprend en fait les mots mets, bloc, dans et boîte, bien qu'il ne puisse pas produire cette phrase lui-même.

## Lire ensemble / Lecture partagée / Lecture interactive

**Lire ensemble** est une pratique majeure en ÉLÉ. Il s'agit d'une **lecture partagée**, c'est-à-dire un moment de plaisir associé à l'écrit entre un adulte significatif et un ou des enfants, à la maison ou dans un autre lieu. Elle permet aux enfants d'explorer les images, de poser des questions, d'exprimer leurs émotions et de développer leur



imagination. Partager une lecture avec un enfant favorise les moments de rapprochement, assure une bonne communication, stimule l'écoute et les échanges.

**Lire ensemble** encourage aussi les interactions. La lecture devient alors interactive et peut être plus ou moins animée et accompagnée d'une stimulation du langage. Dynamique et amusante, la **lecture partagée** aide l'enfant à développer les habiletés requises pour la lecture et l'écriture avant même d'apprendre à lire et à écrire. Lire en faisant intervenir l'enfant et en lui donnant des indices pour suivre l'histoire l'aide à devenir un futur bon lecteur.

La **lecture partagée** devient **lecture interactive** lorsque sont intégrées des pratiques dynamiques qui facilitent l'acquisition des apprentissages nécessaires au développement de la communication orale et écrite, telles que des stratégies propres à la stimulation du langage. Grâce à la **lecture interactive**, l'enfant apprendrait naturellement de nouveaux mots et comprendrait mieux la structure narrative des histoires ainsi que les liens entre l'expression orale et écrite. Plus le lecteur fait référence à l'écriture durant la lecture, plus l'enfant est porté à regarder le texte. Cela favorise l'acquisition des concepts de mot et de lettre ainsi que la découverte des relations entre l'oral et l'écrit. De plus, la **lecture interactive** amènerait l'enfant à s'exprimer davantage et à mieux décoder le langage non-verbal. (Lamarre 2013)

### **Orthophonie / Orthophoniste (titre réservé)**

Le champ de pratique de l'orthophoniste consiste à évaluer les fonctions du langage, de la voix et de la parole, à déterminer un plan de traitement et d'intervention et à en assurer la mise en œuvre dans le but d'améliorer ou de rétablir la communication de l'être humain dans son environnement (Code des professions (RLRQ c. C-26, art. 37)).

### **Intervention en orthophonie**

L'orthophoniste enseigne à l'enfant de même qu'à son entourage des stratégies et des moyens pour améliorer la communication. Elle soutient l'entourage dans certaines démarches. Dans le cadre des activités visées par son champ de pratique (Code des professions (RLRQ c. C-26, art. 37.1)), l'orthophoniste est la personne qui détermine le plan de traitement et d'intervention orthophoniques. Selon le jugement de l'orthophoniste et les modalités disponibles, l'intervention peut être individuelle ou en groupe, selon les besoins de l'enfant, et peut se dérouler dans différents endroits, soit en clinique, dans le milieu préscolaire ou scolaire, ainsi qu'à domicile.

### **Orthophonie communautaire**

Le concept d'orthophonie communautaire, défini par le Groupe de Travail Montréalais – Orthophonie et Développement du Langage, repose sur l'établissement d'un continuum de services en promotion, en prévention et en intervention basé sur des données probantes qui

unit l'expertise de l'orthophoniste du réseau public et la pratique de l'ensemble des intervenantes et des acteurs d'un territoire donné. Le but de ce continuum est de soutenir le développement de la communication et du langage chez les tout-petits. Il requiert la mobilisation continue des acteurs d'un territoire ainsi que la réduction des barrières d'accès aux activités et aux interventions du continuum. Les enfants et leurs parents sont au cœur des actions du continuum de services concerté en orthophonie communautaire.

Donc, toute intervenante, éducatrice ou gestionnaire issu des milieux communautaire, de services de garde éducatifs et du réseau public (de la santé, de l'éducation ou municipal) qui oriente ses actions et organise ses services en collaboration avec les orthophonistes du réseau public, selon les bonnes pratiques recommandées par le continuum de services concerté en orthophonie communautaire, participe au continuum et soutient le développement de la communication et du langage. Par la définition de ses actes professionnels réservés, l'orthophoniste est la personne responsable de tous les services orthophoniques tels que décrits dans le cadre de ce continuum.

### **Stimulation du langage**

La stimulation du langage est un ensemble d'activités qui encouragent le développement des précurseurs du langage chez les enfants. La nature des activités dépend de l'âge de l'enfant et est liée à la chronologie du développement langagier.



# Bibliographie

Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Direction de la santé publique (2011). *Regard sur la défavorisation de Montréal : série 2 : CSSS d'Ahuntsic et Montréal-Nord*. Direction de la santé publique : Montréal.

Avenir d'enfants (2013). *Des facteurs de protection pour soutenir le développement optimal des enfants en vue d'une entrée scolaire réussie*. Récupéré de : <http://www.avenirdenfants.org/media/98502/Facteurs-de-protection-AE.pdf>

Beitchman, J. & Brownlie, E. (2010). Développement du langage et incidence sur le développement psychosocial et affectif des enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne]. Toronto : Université de Toronto.

Bigras, N. & Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, P. et J.-C. St-Amant (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Les éditions du remue-ménage, 300 p.

Burns, S., Espinosa, L. & Snow, C. E. (2003). *Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle*. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.

Charron, A., Bouchard, C. & Cantin, G. (2009). *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1993). *Les trois visages de l'apprenti lecteur*. Dans G. Boudreau (dir.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (p. 82-102). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Dontigny, J. (2013). *L'utilisation des stratégies de stimulation langagière dans les milieux de garde, rapport de stage en orthophonie inédit*, Montréal, Université de Montréal.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428.

Fiorentino, L., & Howe, N. (2004). Language competence, narrative ability, and school readiness in low-income preschool children. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(4), 280-294.

Fowler, W., & Swenson, A. (1979). *The influence of early language stimulation on development: Four studies*. *Genetic Psychology Monographs*, 100, 73-109.

Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008-1017.

Groupe de Travail Montréalais - Orthophonie et Développement du Langage (GTM-ODL) (2017). *Le concept d'orthophonie communautaire : Cadre théorique et pratique : Vers un continuum de services concerté en développement de la communication et du langage en petite enfance*. Longueuil : GTM-ODL.

Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, 2012: Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. (EQDM, 2012)

Justice, L. & Ezell, H. (2004). *Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 185.



- Kail, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lamarre, V. (2013). *Favoriser le développement du langage et l'éveil de l'écrit par la lecture interactive en service de garde éducatif. Essai de maîtrise en psychopédagogie, sous la direction de Caroline Bouchard*, Université Laval, Québec, Canada.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. & Sutton, A. (2011). *Enhancing Vocabulary, Print Awareness and Phonological Awareness through Shared Storybook Reading with Low-Income Preschoolers*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479.
- Mensah, F. K., & Kiernan, K. E. (2010). *Gender differences in educational attainment: influences of the family environment*. *British Educational Research Journal*, 36(2), 239-260.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Pour prévenir l'analphabétisme : recherches, réflexions et propositions d'actions*. Québec : gouvernement du Québec. Récupéré de : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/quebec/prevenir/prevenir.pdf>
- Ministère de l'Éducation (2003a). *Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école : catégories d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture réalisées selon le type d'organisme*. Québec : gouvernement du Québec. Récupéré de : [http://www.education.gouv.qc.ca/leadadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/categories\\_activites.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/leadadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/categories_activites.pdf)
- Ministère de l'Éducation (2003b). *Le plaisir de lire et d'écrire, ça commence bien avant l'école : cahier de mise en œuvre 2003-2007*. Québec : gouvernement du Québec. Récupéré de : [http://www.education.gouv.qc.ca/leadadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/cahiermiseenoeuvre.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/leadadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cahiermiseenoeuvre.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La lecture et l'écriture chez les garçons... de A à Z : recherche-action auprès de garçons de milieux défavorisés*. Québec : gouvernement du Québec. Récupéré de : [http://www.education.gouv.qc.ca/leadadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/LaLectureEtLEcritureChezLesGarcons\\_DeAaZ.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/leadadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaLectureEtLEcritureChezLesGarcons_DeAaZ.pdf)
- MOL, S. E., et autres (2008). *Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis*, dans *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- MOL, S. E., A. G. BUS et M. T. DE JONG (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.
- Myre-Bisaillon, J., Breton, S., Boutin, N. & Dionne C. (2012). *L'apport des pratiques d'éveil des mères dans la préparation de leurs enfants à l'entrée dans l'écrit*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 601-616.
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Dionne, C., Raïche, G. & Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du PAÉLÉ dans les milieux défavorisés : rapport scientifique intégral* (Rapport no 2007-EL-118328). Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Récupéré de : [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC\\_BisaillonJ\\_rapport+2010\\_PAÉLÉ/fde9283d-e536-46a5-9bba-2de13eeb9bcf](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_BisaillonJ_rapport+2010_PAÉLÉ/fde9283d-e536-46a5-9bba-2de13eeb9bcf)
- Naître et grandir (2014). *L'apprentissage de plusieurs langues*. Récupéré de [http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1\\_3\\_ans/langage/che.aspx?doc=ik-naitre-grandir-parole-langage-enfant-apprentissage-plusieurs-langue-bilinguisme](http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/langage/che.aspx?doc=ik-naitre-grandir-parole-langage-enfant-apprentissage-plusieurs-langue-bilinguisme)
- Otto, B. (2010). *Language development in early childhood (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Pomerleau, A. & Malcuit, G. (1983). *L'enfant et son environnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Saada-Robert, M. (2004). Early emergent literacy. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 575-598). Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Shiel, G. (2002). International perspectives on literacy – kindergarten children's involvement in early literacy activities: Perspectives from Europe. *Reading Teacher*, 56(3), 282-284.
- Snow, C. E., Burns, S., & Gri n, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington (DC): National Academy



Press.

Saint-Laurent, L., Giasson, J. & Drolet, M. (2001). *Lire, écrire à la maison*. Montréal : Chenelière Éducation.

St-Louis, Marie-Pier, *Les facteurs de réussite pour mieux rejoindre les familles isolées et répondre à leurs besoins*, Montréal, Projet Constellation, Horizon 0-5, 2017.

Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (1989). Assessment and early literacy (emergent readers and writers). *The Reading Teacher*, 42(8), 634-635.

Table intersectorielle enfance-famille de Pierre-De Saurel (2010). *L'arbre à outils pour nos petits*. Récupéré de : <http://www.voirgrandpournospetits.org/orthophonie-communautaire/>

Terrisse, B., Boufrah, S. & Arsenault, M.-N. (2004). *Programme de soutien à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans, axé sur la famille, l'école et la communauté et favorisant la réussite scolaire en milieu défavorisé : définition des quinze facteurs de la réussite scolaire au primaire identifiés dans la littérature scientifique récente (1996-2002) et recension de projets d'intervention ciblant ces facteurs*. Montréal : GREASS/Département d'éducation et formation spécialisées, Université de Montréal.

Thériault, J. (s. d.). *L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture*. Récupéré de : [http://www.education.gouv.qc.ca/leadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/emergence.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/leadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/emergence.pdf)

Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire... aidez-moi!* Montréal : Logiques.

Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371-392.

Umek, L. M., Kranjc, S., Fekonja, U., & Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588.

Welsh, J. A., Nix, R. L., Blair, C., Bierman, K. L., & Nelson, K. E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 43-53.

Wicks, B. (1995). *Naître à la lecture*. Toronto: Ben Wicks.

Yaden, D. B. Jr., Tam Madrigal, A., Brassell, P., et al. (2000). Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Reading Teacher*, 54(2), 186-189.

