

Retombées de la mise en place d'une structure d'accompagnement parental sur les pratiques de littératie familiale auprès d'enfants ayant un retard global du développement

Judith Beaulieu, Noémia Ruberto and Josianne Veilleux

Volume 9, Number 1, 2025

Collaborer pour soutenir les apprentissages en littératie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1116207ar>

DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1695>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Beaulieu, J., Ruberto, N. & Veilleux, J. (2025). Retombées de la mise en place d'une structure d'accompagnement parental sur les pratiques de littératie familiale auprès d'enfants ayant un retard global du développement. *Revue hybride de l'éducation*, 9(1), 1–24. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1695>

Article abstract

Le retard global du développement (RGD) réfère à un développement significativement plus lent que la moyenne dans deux domaines du développement de l'enfant. Pour les enfants, notamment ceux ayant un RGD, une collaboration préventive et structurée avec leur famille favorise l'émergence de l'écrit. Cet article examine les retombées d'un accompagnement parental de dix semaines, axé sur la lecture parent-enfant, sur les pratiques de littératie familiale d'enfants ayant un RGD. L'étude utilise le questionnaire de Bérubé et al. (2019) sur les pratiques de littératie familiale. La discussion brosse un portrait de l'évolution des pratiques de littératie familiale de ces familles.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Retombées de la mise en place d'une structure d'accompagnement parental sur les pratiques de littératie familiale auprès d'enfants ayant un retard global du développement

Auteurs

Judith Beaulieu, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
judith.beaulieu@uqo.ca

Noémia Ruberto, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
noemia.ruberto@uqo.ca

Josianne Veilleux, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
josianne.veilleux@uqo.ca



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

X Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article

Recension des écrits utilisés dans l'article

Idéation, élaboration du plan de l'article

Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)

Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur

Analyse de données présentées dans l'article

Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article

Correction linguistique de l'article

Vérification des normes bibliographiques

Autre (précisez) :



Résumé

Le retard global du développement (RGD) réfère à un développement significativement plus lent que la moyenne dans deux domaines du développement de l'enfant. Pour les enfants, notamment ceux ayant un RGD, une collaboration préventive et structurée avec leur famille favorise l'émergence de l'écrit. Cet article examine les retombées d'un accompagnement parental de dix semaines, axé sur la lecture parent-enfant, sur les pratiques de littératie familiale d'enfants ayant un RGD. L'étude utilise le questionnaire de Bérubé et al. (2019) sur les pratiques de littératie familiale. La discussion brosse un portrait de l'évolution des pratiques de littératie familiale de ces familles.

Mots-clés : émergence de l'écrit; littératie familiale; accompagnement parental; collaboration avec les familles; retard global de développement



Problématique

L'émergence de l'écrit des enfants commence par des interactions avec leur environnement familial, et tout spécialement avec leurs parents, et ce, bien avant leur entrée à l'école (Boudreau et al., 2006; Lachapelle, 2024; Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2020). L'environnement familial inclut les livres présents à la maison, les traces écrites (p. ex. journaux, calendriers), mais aussi les interactions avec les parents et la famille élargie en lien avec la lecture et l'écriture. En ce qui concerne les interactions entre les parents et les enfants en lien avec les premiers apprentissages à l'oral, en lecture et en écriture, elles font partie d'une démarche nommée littératie familiale (Britto et Brook-Gunn, 2001). La littératie familiale regroupe toutes les interactions et les activités spontanées ou planifiées de la vie quotidienne durant lesquelles l'enfant est en contact avec l'oral, la lecture et l'écriture (Joigneaux, 2013). Il n'est plus à démontrer que la mise en contact de l'enfant avec la lecture et l'écriture tôt dans son développement est un élément clé pour faciliter l'acquisition de ces compétences, qui sont primordiales à sa future participation sociale, soit une fois qu'il est devenu adulte (Myre-Bisaillon et al., 2014). En fait, cette forme de littératie permet, par de l'étayage (p. ex. en posant des questions), de mettre l'accent tôt sur les compétences langagières orales (Joigneaux, 2013). D'ailleurs, il existe une corrélation entre la possession d'une certaine quantité de livres à la maison, l'application des pratiques de littératie familiale et les compétences langagières des enfants, notamment dans l'acquisition du vocabulaire (Desrosiers et Ducharme, 2006).

Pour soutenir la mise en contact du parent avec la lecture et l'écriture chez l'enfant (la littératie familiale), plusieurs travaux en collaboration avec les familles ont été menés (Ehri et Nunes, 2002; Elbro et Scarborough, 2004; Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023; Soni, 2023). Toutefois, ces travaux s'intéressent surtout aux enfants qui sont ciblés en raison de la précarité financière de leur famille. Dans ces programmes de littératie familiale, il est question de cibler des familles qui pourraient être plus vulnérables sur le plan financier et d'ainsi soutenir les parents en matière de pratiques de littératie familiale. Cependant, en dépit du rôle crucial joué par les parents auprès de leur enfant, la majorité des interventions de ces études visent directement à soutenir l'enfant plutôt que les acteurs gravitant autour de lui, y compris ses parents (Boudreau et al., 2018; Myre-Bisaillon et François-Sévigny, 2023). Pourtant, il est connu que les pratiques d'accompagnement des parents en milieu défavorisé pour soutenir l'émergence de l'écrit faciliteraient le développement du vocabulaire de l'enfant et soutiendraient le développement ultérieur des compétences langagières de celui-ci (Roberts et al., 2005). Ainsi, Myre-Bisaillon et ses collègues (2017) déplorent le fait que peu d'interventions directes sont mises en œuvre pour accompagner les parents et ainsi prévenir les difficultés scolaires en lecture et en écriture chez les enfants ayant des caractéristiques personnelles qui les mettent à risque de vivre des difficultés en littératie, comme le retard global du développement.



Les enfants qui ont un retard global du développement (RGD) présentent des caractéristiques personnelles qui les mettent à risque de vivre des difficultés en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le retard global du développement réfère à un développement significativement plus lent que la moyenne, soit des résultats à deux écarts types sous la moyenne à des tests standardisés, et ce dans au moins deux des domaines du développement de l'enfant : la motricité fine ou globale; le langage réceptif et expressif; la cognition; les compétences sociales et personnelles et l'activité de la vie quotidienne (American Psychological Association [APA], 2013). Ce diagnostic provisoire est réservé aux enfants de 5 ans ou moins et est généralement associé à une condition médicale confirmée par un diagnostic étiologique. En raison de ces conditions médicales associées, le RGD persiste malgré une stimulation adéquate. Ainsi, ce diagnostic mène souvent à d'autres troubles qui touchent les facultés cognitives, qu'elles soient langagières ou physiques, dont une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA), notamment lorsque le RGD ne se résorbe pas après l'âge de 6 à 8 ans et que les capacités adaptatives sont, elles aussi, significativement sous la moyenne (APA, 2013).

Pour les enfants ayant un RGD, les politiques éducatives et les données des recherches suggèrent un accompagnement préventif et structuré au sein des familles en lien avec l'éveil à la littératie – pour l'oral, la lecture et l'écriture – avant même la scolarisation (Gascon et al., 2014). Cet accompagnement est d'autant plus important considérant le fait qu'il semble que les parents d'enfants ayant un RGD croiraient peu au potentiel de développement des compétences en littératie de leur enfant, les exposant donc moins à la littératie au cours de leur petite enfance que les parents d'enfants qui n'ont pas de RGD (Rivard et al., 2018). Plusieurs études montrent que les parents d'enfants ayant un RGD ont besoin d'être accompagnés dans leurs pratiques soutenant l'émergence de l'écrit de leurs enfants (Rivard et al., 2018; Thériault et Lavoie, 2004).

En lien avec les pratiques de littératie familiale, le présent projet de recherche propose d'accompagner cinq familles d'enfants ayant un RGD pendant dix semaines dans la mise en œuvre de la démarche déployée par Courtades et al. (2013).

Cadre théorique ou conceptuel

Afin de bien comprendre le type d'accompagnement à déployer pour soutenir les parents d'enfants ayant un RGD en lien avec la littératie, il importe de définir les concepts de littératie familiale et de programmes de littératie familiale. Cette clarification conceptuelle permet de dégager les habitudes de littératie familiale qui doivent être développées dans chacune des familles.



Littératie familiale

En 1993, Taylor s'est intéressé aux pratiques de littératie familiale. Son étude visait à décrire l'influence des familles dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture de leurs enfants. Ensuite, en 2005, Paratore a signalé que les recherches menées avaient pour but de démontrer les effets de l'accompagnement des familles sur le développement des compétences de leurs enfants. En fait, dans son écrit, Paratore (2005) précise que le noyau de toutes pratiques de littératie familiale est l'interaction entre l'adulte, souvent le parent, et son enfant. La littératie familiale, selon Morrow (1995), englobe toutes les activités liées à l'oral, à la lecture et à l'écriture qui ont lieu dans les familles. Ainsi, la littératie familiale joue un rôle important à l'éducation préscolaire, mais continue de représenter une fonction primordiale tout au long du parcours scolaire des enfants (Epstein, 2001). C'est pourquoi la recherche s'est intéressée aux programmes visant à soutenir les pratiques de littératie familiale.

Programmes de littératie familiale

Il est possible de grouper les programmes de littératie familiale selon deux angles principaux. Dans une première perspective, la littératie familiale est plutôt perçue comme l'ensemble des pratiques langagières, à l'oral et à l'écrit, qui influence le développement d'un enfant et qui est propre à chacune des familles. Ici, il importe de connaître et de valoriser les pratiques qui se trouvent au cœur des familles, en considérant le bagage de connaissances et les différences culturelles que chacune d'entre elles possède. Les modèles de littératie familiale mettant l'accent sur le patrimoine socioculturel considèrent que les familles peuvent soutenir le développement des compétences en littératie de leur enfant grâce à des approches diversifiées. Toutefois, pour que ces occasions spontanées et variées soient entreprises, il est primordial que les parents soient en mesure d'identifier, au préalable, ces occasions. Cela implique donc qu'ils doivent avoir les connaissances nécessaires pour accompagner le développement de compétences de leurs enfants.

Dans une seconde perspective, les programmes de littératie familiale sont généralement conçus pour combler les déficits d'un groupe d'individus. Par exemple, ils ont pour objectif d'accompagner les parents en milieux défavorisés pour qu'à leur tour ceux-ci puissent soutenir leurs enfants (Paratore, 2001). La finalité de ces programmes est, bien souvent, de rompre le cycle des difficultés en littératie qui se transmettent d'une génération à l'autre, et ce, en outillant les parents. Ainsi, dans cette deuxième perspective, les programmes de littératie familiale encouragent les parents à développer leurs propres habiletés en littératie afin de mieux aider leurs enfants dans le développement des leurs. Certains chercheurs ont montré les limites de ce modèle; il prône parfois des pratiques universelles en ne prenant pas en compte les caractéristiques individuelles



des familles (DeBruin-Parecki et Krol-Sinclair, 2003). En effet, la famille qui suit une formation doit souvent mettre en œuvre des pratiques lui étant proposées. Il n'y a donc que très peu de place pour l'appropriation de ces pratiques et leur adaptation aux diverses caractéristiques de chacune des familles. Ainsi, les parents ont tendance à ne pas se reconnaître dans ces pratiques promues par les programmes de littératie familiale construits et décident rapidement de cesser les pratiques proposées.

Une démarche distincte

La lecture à haute voix est une approche permettant aux parents de planifier une occasion de mise en contact de l'enfant avec la littératie et de lui faire vivre ses premières expériences avec le monde de l'écrit (Elbor et Scarborough, 1998; Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2020). Ayant pour objectif de décrire les effets des pratiques familiales en lien avec la littératie, la métasynthèse de Sénéchal (2008) va également dans ce sens et propose, dans des recherches effectuées ultérieurement, d'examiner les effets de la lecture à haute voix par les parents sur le développement des compétences en littératie des enfants. En continuité avec la proposition de Sénéchal (2008), Courtade et al. (2013) ont développé une structure pour la lecture à haute voix de livres de littérature jeunesse auprès d'élèves ayant un RGD, dont les étapes sont les suivantes : 1) activer les connaissances antérieures; 2) lire le titre; 3) lire le nom de l'auteur; 4) poser une question de prédiction de l'histoire; 5) modeler l'ouverture du livre; 6) pointer les mots pendant la lecture; 7) identifier les nouveaux mots de vocabulaire; 8) inviter les enfants à inférer la ligne qui se répète dans l'histoire ou à en créer une au besoin; 9) tourner la page et 10) poser des questions de compréhension. Cette approche avec la littérature jeunesse permet de rappeler les situations quotidiennes, de raviver les connaissances antérieures liées au livre (p.ex. faire un atelier sur le vocabulaire), de sensibiliser les enfants au vocabulaire lié au monde littéraire (p.ex. identifier le titre ou décortiquer des mots du titre en syllabes), de faire des prédictions (p.ex. faire des inférences), de lire en arrêtant fréquemment pour laisser place aux interrogations des enfants (p. ex. valoriser la curiosité et le questionnement, modeler des questions sur le texte pour clarifier le vocabulaire ou formuler des questions d'inférence) et de proposer des activités de réinvestissement (p. ex. s'approprier le vocabulaire et l'utiliser dans divers contextes ou être en contact avec les mots écrits dans l'environnement). Cependant, la structure développée par Courtade et al. (2013) offre peu de possibilités d'adaptation aux réalités diverses des familles. S'il n'y a pas d'accompagnement permettant aux familles de s'approprier le modèle et de le modifier, le modèle devient contraignant.

Comme il est connu que les parents d'enfants ayant un RGD mettent souvent moins en contact leurs enfants avec la littératie que les parents d'enfants qui n'ont pas de RGD, et que ces parents ont besoin de soutien pour accompagner leurs enfants, nous proposons un



accompagnement à la frontière entre ces deux perspectives de littératie familiale, et ce, afin de soutenir les pratiques de lecture à haute voix des parents. En effet, nous proposons aux parents une formation sur la définition de la littératie, sur la façon d'éveiller leurs enfants à la littératie et sur l'utilisation de livres de littérature jeunesse. Par ailleurs, pour pallier la rigidité d'implantation d'un modèle unique dans différentes familles, du soutien a été offert aux parents sur une base hebdomadaire (voir la méthodologie ci-dessous) pour adapter l'accompagnement à la réalité de chacune des familles. Ce projet de recherche s'inscrit donc à la limite des deux conceptions de la littératie familiale.

La visée de la présente recherche est d'accompagner des parents d'enfants ayant un RGD dans la mise en œuvre de la démarche déployée par Courtade et al. (2013). L'objectif de cet article est de décrire les retombées d'un accompagnement individualisé effectué auprès de parents d'enfants ayant un RGD sur les pratiques de littératie familiale.

Méthodologie

La méthodologie proposée est une recherche collaborative avec une analyse mixte (quantitative et qualitative). Cette recherche collaborative a permis d'évaluer les retombées d'un accompagnement individualisé auprès de familles pour développer l'éveil à la littératie d'enfants de 4 ans ayant un RGD sur les pratiques de littératie familiale. Ainsi, durant dix semaines, dix parents vivant avec un enfant ayant un RGD ont été suivis afin d'individualiser cet accompagnement.

Participants

Les cinq enfants sont inscrits au service de soutien à l'enfance d'un centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS). Une lettre présentant le projet a été remise par des intervenantes d'un CISSS à l'ensemble des parents d'enfants ayant un RGD de 3 à 5 ans participant à leur programme de stimulation. Cinq parents ont accepté de faire partie du présent projet de recherche. Le tableau 1 présente l'âge en mois des enfants prenant part à cette étude. Contrairement à d'autres études menées sur le sujet, les familles n'ont pas été sélectionnées en fonction du milieu socio-économique des parents. Le revenu de ces derniers n'a pas été demandé afin de ne pas biaiser l'accompagnement aux familles. En effet, la posture des chercheuses, qui était d'accompagner les familles de manière individualisée sur leurs besoins, reposait sur l'absence de préjugés quant à leur revenu, leur travail ou leur situation maritale.



Tableau 1
Âge des enfants en mois

| | Âge de l'enfant |
|-----------------|-----------------|
| Enfant 1 | 52 mois |
| Enfant 2 | 42 mois |
| Enfant 3 | 54 mois |
| Enfant 4 | 52 mois |
| Enfant 5 | 54 mois |

Conception des activités d'apprentissage avec la littérature jeunesse

Dix livres de littérature jeunesse ont été choisis par l'équipe de recherche selon les critères de sélection d'ouvrage proposés par Beaulieu et Moreau (2018) pour les apprenants ayant une déficience intellectuelle, ceux-ci ayant tous un RDG. Ainsi, chaque livre devait inclure des images en soutien au texte, des mots familiers pour les enfants, des structures de phrases simples et une présentation épurée. Tous les livres abordaient le thème des émotions. Ce thème a été choisi par l'équipe d'intervenantes au CISSS, car il s'agit d'un thème prioritaire pour sa clientèle. Pour chacun des dix livres sélectionnés, trois ateliers ont été développés en respectant la séquence proposée par Courtade et al. (2013) et exposée en cadre conceptuel. En ce qui concerne les livres sélectionnés et les activités proposées (p. ex. les porte-clés) aux parents et à leur enfant, les détails s'y rattachant ne seront pas abordés dans le présent article, puisqu'ils sont traités dans un autre article de la revue (voir Veilleux et al., 2024).

Déroulement

Tout d'abord, les dix parents ont suivi une formation sur l'utilisation de la littérature jeunesse pour soutenir l'éveil à la littératie de leur enfant. Il s'agit d'une formation de deux heures servant à vulgariser aux parents le modèle de Courtade et al. (2013) et à leur offrir une modélisation sur la façon d'utiliser les livres de littérature jeunesse avec leur enfant. Puisque les parents d'enfants qui ont un RGD ont souvent besoin d'être soutenus en lien avec la littératie, développer une base commune de ce qu'est la littératie a semblé important pour l'équipe de chercheuses. Par ailleurs, les parents ont ensuite été invités à s'approprier la démarche pour la modifier



afin qu'elle réponde aux besoins de leur famille. En effet, les dix parents ont été invités à mettre en œuvre les ateliers conçus par l'équipe de recherche en utilisant la séquence de Courtade et al. (2013). Autrement dit, chaque semaine, chacun des parents devait consulter un livre de littérature jeunesse avec son enfant et réaliser les trois ateliers en lien avec ce livre.

Pour accompagner les parents dans leur appropriation de la démarche et la modifier à leur réalité, un membre de l'équipe de recherche a hebdomadairement pris contact avec les parents faisant partie du projet de recherche pour leur offrir un soutien en lien avec l'éveil à la littérature et pour rendre compte des pratiques appliquées. Il s'agissait de répondre aux besoins spécifiques des familles. Ces entrevues semi-dirigées hebdomadaires ont permis de documenter les pratiques mises en œuvre par les parents et les défis rencontrés par ces derniers. Il s'agissait aussi d'une occasion pour les membres de l'équipe de recherche de soutenir le développement de compétences des parents en lien avec les activités réalisées avec leur enfant ayant un RGD. Ces entrevues enregistrées ont permis d'analyser et de préciser le soutien apporté par le membre de l'équipe de recherche aux parents et les pratiques mises en place. Par exemple, les chercheuses ont demandé aux parents ce qui les empêchait de terminer un livre lorsqu'ils faisaient la lecture à leur enfant. Ensemble, chercheuses et parents ont alors tenté de trouver des idées pour résoudre le problème et ainsi adapter la séquence de Courtade et al. (2013) à la réalité de chacune des familles.

Avant et après l'intervention de dix semaines, les parents ont été invités à remplir un questionnaire sur les habitudes de littérature à la maison. Le questionnaire de Bérubé et al. (2019) a décrit la fréquence des activités en littérature à la maison, l'intérêt de l'enfant pour les livres, la fréquence à laquelle l'enfant demande de faire des activités en lien avec la littérature, le nombre de livres à la maison et les activités organisées à la maison en lien avec la littérature. Le fait d'utiliser ce même questionnaire avant et après la mise en pratique de lecture à haute voix par le parent durant dix semaines permettant de documenter les possibles changements dans les habitudes de littérature à la maison à la suite de l'implantation de ce programme. Les entrevues au fil de la recherche ont permis de spontanément prendre le pouls de la perception des habitudes de littérature familiale au sein des familles. Le questionnaire a incité les parents à s'arrêter sur des questions précises et de prendre le temps de réfléchir à certains aspects. La combinaison de ces deux outils brosse un portrait plus fin des habitudes de littérature familiale des familles.

Analyse

Les entrevues ont été codées par une auxiliaire de recherche, alors que le contre-codage a été effectué par une seconde auxiliaire de recherche pour faire ressortir les habitudes de littérature familiale au sein des familles (nombre de livres à la maison, fréquence de lecture à haute voix



par l'adulte, fréquence à laquelle l'enfant feuillette un livre seul, fréquence de visite à la bibliothèque). Toutes les entrevues ont été enregistrées puis analysées au sein du logiciel NVivo : c'est une analyse thématique qui a été menée, afin de faire ressortir les habitudes de littératie des familles avant et après l'accompagnement. Les résultats du questionnaire ont finalement permis de nuancer les propos des parents rapportés dans les entrevues sur les mêmes thèmes liés à la littératie familiale.

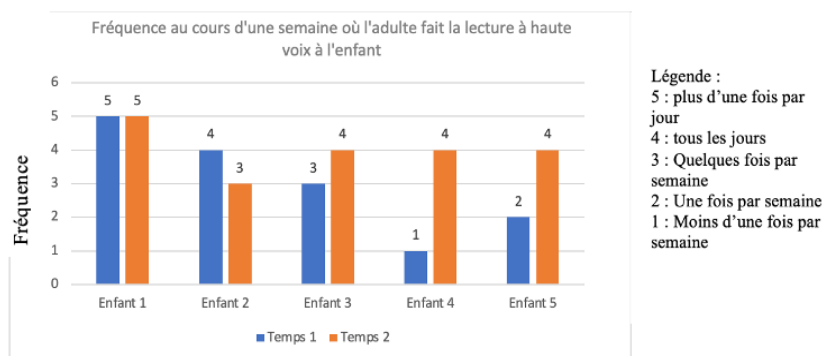
Résultats

Les résultats sont présentés en suivant la structure du questionnaire sur les habitudes de littératie à la maison.

Fréquence à laquelle l'adulte fait la lecture à haute voix à l'enfant durant une semaine

Le graphique 1 montre des données recueillies par les questionnaires, soit la fréquence à laquelle l'adulte fait la lecture à son enfant au cours d'une semaine. Ce graphique illustre que les enfants 3, 4 et 5 ont augmenté la fréquence à laquelle un adulte leur lisait un livre par semaine au temps 2. En effet, au temps 2, ces trois enfants se faisaient lire un livre tous les jours par l'adulte. L'enfant 1, quant à lui, se faisait déjà lire des livres plusieurs fois par jour au temps 1. Cette fréquence élevée est restée stable au temps 2.

Graphique 1
Fréquence à laquelle l'adulte fait la lecture à haute voix à l'enfant au cours d'une semaine





REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

De manière plus précise, l'extrait suivant, provenant des entrevues avec le parent de l'enfant 5, montre que ce parent a inclus la lecture à haute voix dans leur routine familiale, ce qui a augmenté la fréquence de cette activité au cours d'une semaine.

Parent de l'enfant 5 : « Avant, on lui faisait la lecture de façon sporadique, mais là, c'est comme plus constant, on l'insère dans sa routine. »

Le parent de l'enfant 4 mentionne toutefois que la place de la lecture au sein de la routine peut être fragile et que les bouleversements dans la routine font parfois en sorte que l'adulte diminue la fréquence à laquelle il fait la lecture à voix haute.

Parent de l'enfant 4 : « Nous nous sommes habitués, mais lorsqu'il y a des choses qui s'ajoutent dans notre semaine, comme un souper ou des invitations, c'est plus difficile à intégrer. »

Pour tenter d'insérer la lecture à haute voix à l'horaire, le parent de l'enfant 1 ajoute que les intervenants du CISSS ont apporté du soutien aux parents et aux enfants, ce qui a permis d'augmenter la fréquence des lectures à l'enfant, ce dernier étant plus en contact avec les livres auprès de son parent et auprès des intervenants du CISSS. Il n'était pas du tout prévu que les intervenants du CISSS prennent part au projet. Il s'agit à notre connaissance de la seule famille qui a sollicité le CISSS. Nous n'avons pas encadré l'implication des intervenants du CISSS et avons considéré cette implication comme une appropriation du programme par la famille.

Parent de l'enfant 1 : « On a beaucoup d'aide. Son éducatrice nous aide beaucoup. »

De plus, voyant que son enfant apprécie l'activité et que celle-ci a le potentiel de lui faire développer ses compétences, le parent de l'enfant 3 semble vouloir trouver du temps et augmenter la fréquence de la lecture à haute voix.

Parent de l'enfant 3 : « Il regardait le livre avec son éducatrice et elle lui a fait tourner les pages. [...] Je lui fais mimer les émotions. Il répète et il imite beaucoup. [...] Il était pas mal [*sic*] attentif quand il devait flatter le chien dans le livre, il aime ça. [...] [Le temps] ça m'a posé obstacle [...] ça serait de trouver, peu importe ce qui se passe, mais de, de trouver le temps de faire. »

Il semble aussi que les parents diminuent la fréquence de la lecture à haute voix lorsqu'ils ont l'impression que l'enfant n'apprécie pas l'activité ou que l'activité n'est pas adaptée à ses compétences. Les propos du parent de l'enfant 2 vont dans ce sens.



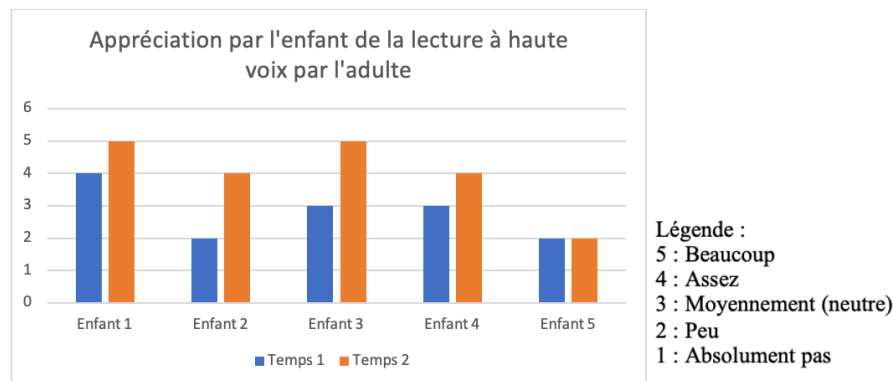
Parent de l'enfant 2 : « Cette semaine a été plus difficile, parce qu'elle était malade. Elle était moins réceptive. [...] On n'a pas respecté exactement les questions du porteclés. [...] Celles répondant par oui ou non et par le pointé fonctionnent bien. [...] Si c'est plus abstrait, c'est moins efficace, elle aime moins ça, on arrête. »

En résumé, il semble que l'inclusion de la lecture à haute voix dans la routine familiale et le soutien des intervenants du CISSS sont des éléments essentiels pour faciliter l'augmentation de la fréquence de la lecture à haute voix par l'adulte. De même, le parent a tendance à augmenter la fréquence de la lecture à haute voix lorsqu'il sent l'appréciation de son enfant et, au contraire, à diminuer la fréquence lorsqu'il ne sent pas l'appréciation de son enfant. L'appréciation de l'activité par l'enfant semble exercer une certaine influence sur la fréquence à laquelle l'adulte fait la lecture à haute voix à son enfant.

Appréciation par l'enfant de la lecture à haute voix par l'adulte

Le graphique 2 montre que les enfants 1, 2, 3 et 4 ont une meilleure appréciation de la lecture à haute voix par l'adulte au temps 2 comparativement au temps 1. L'enfant 5, quant à lui, a une appréciation stable. Il aime peu la lecture à haute voix par l'adulte au temps 1 et au temps 2.

Graphique 2
Appréciation par l'enfant de la lecture à haute voix par l'adulte



De manière plus précise, les parents des enfants 1 et 3 ont mentionné en entrevue que leur enfant montrait davantage leur appréciation de la lecture à haute voix par l'adulte lorsque les activités demandées aux enfants leur permettaient de manipuler le livre. Les extraits ci-bas, rapportés par les parents, illustrent le besoin des enfants de manier le livre.



Parent de l'enfant 3 : « Il était pas mal [*sic*] attentif lorsqu'il devait flatter le chien dans le livre. »

Parent de l'enfant 4 : « Il a aimé ce livre, parce qu'il pouvait ouvrir les portes et qu'il en avait un ainsi pour la première fois. »

Par la suite, le parent de l'enfant 2 précise que son enfant a aimé faire les activités de réinvestissement en lien avec le livre. La lecture à haute voix a permis à l'enfant de développer ses compétences tout en s'amusant. Le parent de l'enfant 2 mentionne également que l'enfant montre son appréciation en redemandant la lecture par l'adulte.

Parent de l'enfant 2 : « Elle a bien aimé lire et compter les chiffres en changeant les pages. [...] À la suite d'une lecture, elle allait même chercher sa maman pour lui relire! »

En contrepartie, l'appréciation de l'enfant 5 de la lecture à haute voix par l'adulte est demeurée stable au temps 2 comparativement au temps 1. Les parents de l'enfant 5 ont noté que leur enfant éprouvait des difficultés à rester assis durant l'activité de lecture à haute voix par l'adulte.

Parent de l'enfant 5 : « Il a un problème de compréhension, donc l'amener à comprendre qu'il faut rester assis pour lire, c'est plus difficile. »

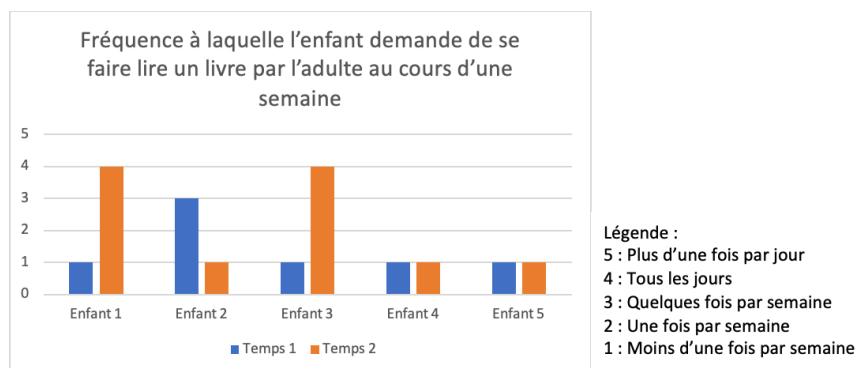
En résumé, les enfants ont aimé pouvoir manier les livres; ceux avec des portes à ouvrir, des textures à explorer et des questions à répondre semblent amplifier l'appréciation des enfants envers l'activité. De plus, il semble que les problèmes de compréhension chez l'enfant 5 aient constitué un obstacle à son appréciation du texte.

Fréquence à laquelle l'enfant demande qu'on lui fasse la lecture à voix haute durant une semaine habituelle

Le graphique 3 montre que les enfants 1 et 3 ont considérablement augmenté la fréquence, au cours d'une semaine, à laquelle ils demandaient de se faire lire des livres à haute voix au temps 2 comparativement au temps 1. Les deux enfants ne demandaient jamais de faire cette activité au temps 1 et le demandent plusieurs fois par jour au temps 2. Les enfants 4 et 5 n'ont pas augmenté la fréquence à laquelle ils demandaient de se faire lire un livre au temps 2 comparativement au temps 1. L'enfant 2, quant à lui, a diminué la fréquence à laquelle il demande de se faire lire un livre par l'adulte au temps 2 comparativement au temps 1.



Graphique 3
Fréquence à laquelle l'enfant demande de se faire lire un livre par l'adulte au cours d'une semaine



L'extrait suivant montre bien la propension des enfants 1 et 3 à demander de se faire lire des livres à haute voix par l'adulte.

Parent de l'enfant 1 : « Après [la première lecture], elle veut que je lui en lise 50. Par exemple, ce soir, je lui en ai lu huit. » (1/4)

Parent de l'enfant 3 : « Si je m'assois, il vient s'installer. »

Enfin, les enfants 4 et 5 n'ont pas modifié la fréquence à laquelle ils demandaient de se faire lire un livre au temps 2 par rapport au temps 1. Ces deux enfants ne demandent jamais de faire cette activité.

Parent de l'enfant 4 : « Il va voir son petit frère pour lui lire un livre... » (1/1)

Parent de l'enfant 5 : « C'est seulement le fait de prendre plus de temps avec lui, un temps spécifique qu'on s'impose. » (1/1)

En revanche, l'enfant 2 a diminué la fréquence à laquelle il demandait de se faire lire un livre au temps 2 par rapport au temps 1. Il demandait de faire cette activité plusieurs fois par semaine au temps 1 et il ne le demande jamais au temps 2. L'extrait suivant montre que cette diminution n'est pas provoquée par une baisse de l'intérêt, mais bien par une modification de comportement en lien avec les livres. Il semble que l'enfant 2 ait développé une certaine autonomie en lien avec les livres et qu'il souhaite les feuilleter de façon indépendante.

Parent de l'enfant 2 : « Elle aime bien prendre le livre, puis le raconter elle-même à sa façon. Si le livre est à sa portée, elle va le prendre, puis l'ouvrir et le feuilleter. Elle ne demande pas vraiment de se le faire lire. » (3/1)

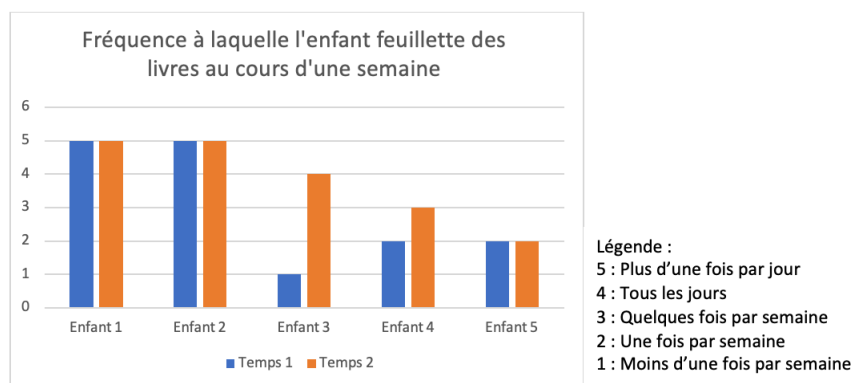


En résumé, deux des enfants ont augmenté la fréquence des demandes pour se faire lire un livre, tandis que les enfants 4 et 5 ne semblent pas avoir augmenté cette fréquence. Toutefois, les entrevues nous amènent à supposer que ces enfants rencontrent des difficultés liées avec la communication orale. Le fait de faire une demande représente un défi pour eux. Enfin, l'enfant 2 demande moins de se faire lire un livre, mais son parent précise que l'enfant feuillette dorénavant les livres de manière autonome.

Fréquence à laquelle l'enfant feuillette seul des livres ou des traces écrites durant une semaine habituelle

Le graphique 4 montre que les enfants 1 et 2 feuilletaient déjà des livres plus d'une fois par jour au temps 1. Ils le faisaient encore tous les jours au temps 2. L'enfant 3 ne feuilletait jamais des livres au temps 1 et en feuillette tous les jours au temps 2.

Graphique 4
Fréquence à laquelle l'enfant feuillette des livres au cours d'une semaine



Les parents des enfants 1 et 2 notent que leur enfant semble apprécier le fait de feuilletter des livres par lui-même. Le parent de l'enfant 1 précise que le livre a une grande importance pour son enfant.

Parent de l'enfant 1 : « Elle voulait dormir avec son livre. Elle l'emmène dans son lit, puis elle le regarde, et le lit. » (5/5)

Le parent de l'enfant 2 précise que lorsque son enfant lit pour elle-même, elle porte attention aux détails et est capable de raconter l'histoire dans ses propres mots.

Parent de l'enfant 2 : « Quand elle le lit elle-même, elle est vraiment dedans. Elle regarde les pages et les images et elle se raconte sa propre histoire. » (5/5)



Les parents des enfants 3 et 4 mentionnent qu'ils laissent davantage le livre à leur enfant pour que celui-ci l'explore seul. Cependant, les parents craignent que les enfants n'aient pas un comportement adéquat avec le livre, ils appréhendent que leur enfant déchire les pages ou lance le livre.

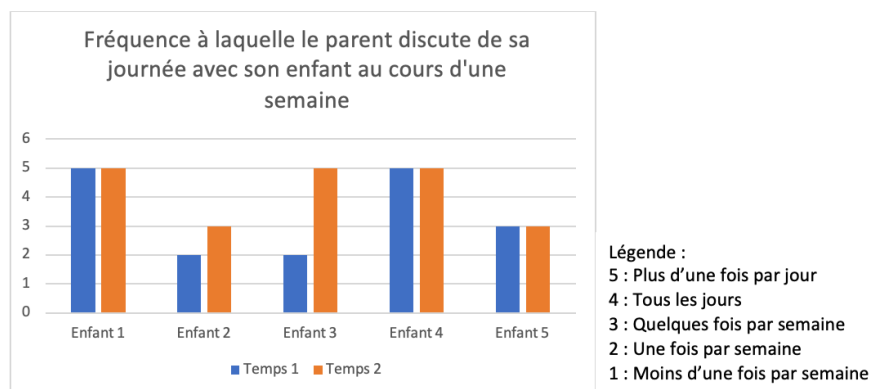
Parent de l'enfant 3 : « Si je lui laisse, il va retourner le livre à l'envers et faire n'importe quoi. » (1/4)

En résumé, pour trois des enfants, il n'y a pas eu de différence marquante en lien avec la fréquence à laquelle ils feuilletent un livre de manière autonome entre le temps 1 et le temps 2. Par ailleurs, pour les deux autres enfants, les parents ont mentionné qu'ils laissent désormais davantage leur enfant seul avec les livres, malgré la crainte qu'ils ressentent par rapport au bris de matériel. Ce changement d'attitude ne peut que contribuer à augmenter la mise en contact des enfants avec les livres.

Fréquence à laquelle l'adulte discute avec l'enfant de ce qu'il a fait durant la journée durant une semaine habituelle

Le graphique 5 illustre que les enfants 1 et 4 discutaient plusieurs fois par jour avec leurs parents au temps 1 et cette fréquence est restée stable au temps 2.

Graphique 5
Fréquence à laquelle le parent discute de sa journée avec son enfant au cours d'une semaine



Toutefois, les parents des enfants 1 et 4 ont précisé en entrevue avoir vu un développement des compétences de leur enfant en lien avec la communication.

Parent de l'enfant 1 : « Elle parle beaucoup plus. [...] Elle a commencé à mettre des adjectifs à la suite des mots sans que je lui demande. [...] Elle va donner plus de détails, elle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

s'exprime plus et c'est plus naturel, clair et spontané, aussi.
[...] Elle va pointer vers le monde et dire " c'est quoi ça? ".
» (5/5)

Le parent de l'enfant 4 précise que l'enfant apprend du vocabulaire par la lecture de livres.

Parent de l'enfant 4 : « Il utilise tout le temps de nouveaux mots. [...] Chaque fois qu'il apprend un mot, il en apprend plus en même temps, plus que notre vocabulaire. » (5/5)

Le graphique 5 montre que les enfants 2 et 3 ont augmenté la fréquence à laquelle ils discutaient avec leurs parents au temps 2 comparativement au temps 1. En effet, par exemple, l'enfant 3 parlait une fois par semaine au temps 1 avec ses parents et parle désormais presque tous les jours avec ses parents. Le parent de l'enfant 2 mentionne que l'enfant a développé ses compétences reliées à la communication et qu'il est maintenant plus facile de discuter avec lui.

Parent de l'enfant 2 : « Elle parle plus ces temps-ci. [...] Son côté expressif se développe. [...] Son vocabulaire s'étend tranquillement. » (2/3)

Dans le même sens, le parent de l'enfant 3 reconnaît que son enfant a développé sa capacité d'attention, ce qui lui permet de réaliser des activités.

Parent de l'enfant 3 : « Il est plus intéressé et plus allumé. Il écoute, puis il répond bien aux questions. [...] Il est de plus en plus attentif. [...] Je lui fais mimer les émotions. Il répète et il imite beaucoup. » (2/5)

En résumé, il semble que l'ensemble des parents ait noté un développement du vocabulaire chez leur enfant et que cette réalisation les encourage à leur faire la lecture. Les enfants semblent plus intéressés par la discussion et certains réutilisent les mots appris dans les livres dans d'autres contextes.

Parent 5 : « Il utilise tout le temps des nouveaux mots [...] hier ma mère elle est venue chez nous puis on soupait et elle s'est mise à ma place [...] puis il lui a dit [...] t'es vraiment sérieux t'as pris la place à ma maman [...] c'est inacceptable. » (4/6)

Parent de l'enfant 6 : « Il essaie de parler beaucoup là [...] Il essaie de plus en plus [...] il réussit à se faire comprendre plus. » (6/6).



Discussion

La présente section rapporte les principaux résultats analysés en fonction des concepts abordés dans le cadre théorique. Il s'en suit la présentation des limites et des perspectives de recherches futures.

Nécessité d'un accompagnement

Dans le cadre de cette recherche, les parents ont participé à une formation dans laquelle les étapes de la lecture à haute voix d'un livre de littérature jeunesse leur étaient modélisées afin de favoriser les échanges avec leur enfant (Courtade et al., 2013). Ensuite, hebdomadairement, pour une durée de dix semaines, les parents ont reçu l'appel téléphonique d'un membre de l'équipe de recherche. Ces appels avaient pour but de les accompagner dans le développement de leurs compétences à lire des livres à haute voix à leur enfant et d'adapter la structure de Courtade et al. (2013) à la réalité de leur famille.

Lors du recrutement, les parents ont mentionné que cette structure paraissait exigeante, certains allaient même jusqu'à demander si les entretiens étaient nécessaires. Or, au fil des entrevues, l'ensemble des parents a vécu des difficultés en lien avec les activités de lecture à haute voix à leur enfant.

Certains parents se sont aussi rapidement appuyés sur l'aide des intervenants du CISSS pour faire la lecture à haute voix à leur enfant. Ces parents ont mentionné, lors des entrevues, que les intervenants étaient plus doués qu'eux pour captiver leur enfant et leur faire la lecture à haute voix. Le choix de ces parents a donc été de partager la tâche avec un autre adulte présent dans l'environnement de l'enfant. Plusieurs études montrent que les parents d'enfants ayant un RGD ont besoin d'être appuyés dans leurs pratiques parentales afin de pouvoir soutenir l'éveil à la littératie de leurs enfants (Morin et al., 2018; Thériault et Lavoie, 2004). La présence d'intervenants du CISSS pour offrir du soutien aux parents en parallèle avec le soutien des chercheurs semble donc être la combinaison clé pour faciliter l'augmentation de la fréquence à laquelle l'enfant est exposé aux livres et pour favoriser l'appréciation des livres par l'enfant. La structure d'accompagnement de cette étude fera l'objet d'un article ultérieur afin de décrire les besoins des parents et les pratiques des membres de l'équipe de recherche. Par ailleurs, il faut souligner que l'accompagnement semble avoir été un facilitateur important à l'enrichissement des habitudes de littératie familiale.

Comme il existe une corrélation entre la quantité de livres à la maison, les pratiques de littératie familiale et les compétences langagières des enfants, notamment l'acquisition du vocabulaire (Desrosiers et Ducharme, 2006), cet accompagnement semble favorable à l'augmentation des possibilités de discussions entre le parent et l'enfant.



Augmentation des opportunités de discussion de l'enfant avec son parent

L'augmentation des opportunités de communication orale grâce à la littérature jeunesse a été mise de l'avant par l'ensemble des parents. Ceux-ci ont déclaré avoir vu une amélioration des compétences de leur enfant en lien avec la communication. Une des richesses de la lecture à haute voix par l'adulte est qu'elle permet au parent de vivre un moment d'interaction avec son enfant (Price et al., 2009). L'ensemble des parents a saisi cette occasion et a ainsi pu constater l'enrichissement du vocabulaire et des concepts connus de leur enfant.

En outre, il semble que la lecture à haute voix de livres de littérature jeunesse pendant dix semaines a aussi permis à l'enfant de transférer sa connaissance des mots appris dans les livres à la vie quotidienne, selon les parents. Ces connaissances sont un appui pour la création de phrases plus riches et pour le développement des compétences langagières. En effet, il semble qu'en réalisant que leur enfant peut développer des connaissances grâce à la lecture à haute voix, les parents ont tendance à augmenter les occasions de mise en contact des enfants avec les livres.

Appui sur l'appréciation

Les parents se sont beaucoup appuyés sur l'appréciation de la lecture par leur enfant pour décider s'ils continuaient l'activité. Le choix des ouvrages est donc très important pour que les enfants apprécient l'activité de lecture. Lorsque le parent sent que les livres ne sont pas intéressants pour l'enfant ou lorsqu'il juge l'activité trop difficile pour ce dernier, il a tendance à cesser la lecture à haute voix. Les livres de littérature jeunesse ont été choisis par l'équipe de recherche selon les critères de sélection d'ouvrage proposés par Beaulieu et Moreau (2018) pour les apprenants ayant une déficience intellectuelle, ceux-ci ayant tous un RDG. La prise en compte de ces critères se traduit notamment par la sélection de livres aux images épurées, aux thématiques proches de la réalité des enfants et aux liens directs entre les images et le texte.

Limites et perspectives de recherches futures

La difficulté à recruter des familles incluant un enfant ayant un retard global du développement contraint cette présente recherche à un échantillon plutôt limité. Il serait alors intéressant de recommencer cette étude auprès d'un échantillon plus nombreux, notamment en recrutant des enfants plus jeunes. Ainsi, en recrutant plus d'enfants, il serait possible de peaufiner la structure d'accompagnement développée au cours de cette recherche et de la mettre en œuvre afin de décrire les effets sur le développement des compétences en communication des enfants. Il aurait



aussi été intéressant de filmer les parents, plutôt que d'utiliser des propos rapportés.

De surcroît, le diagnostic de retard global du développement est un diagnostic provisoire pour les enfants de 0 à 5 ans. Il existe une grande hétérogénéité dans les profils d'enfants qui reçoivent ce diagnostic et ces différences peuvent influencer sur les résultats des études. Toutefois, il importe de continuer à exposer ces enfants à la littératie afin de prévenir les difficultés futures.

Enfin, le présent article fait état de pratiques déclarées et de perceptions des parents. Il serait intéressant d'observer les pratiques parentales lors de la lecture de livres de littérature jeunesse. Par ailleurs, sur le plan de la faisabilité, une méthodologie impliquant des chercheurs qui s'invitent dans les familles trois soirs par semaine serait peut-être perçue comme envahissante par les participants. Il importe donc de réfléchir à un compromis pour pouvoir observer les pratiques des parents sans qu'ils se sentent jugés ou envahis.

Références

- American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5^e éd.). Washington, DC: American psychiatric association.
- Beaulieu, J. et Moreau, A. C. (2018). Enseignement avec l'album jeunesse auprès d'un élève ayant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 28, 50-60.
- 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.
- 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.
- Britto, P. R. et Brooks-Gunn, J. (2001). Beyond shared book reading: dimensions of home literacy and low-income African American preschoolers' skills. *New directions for child and adolescent development*, 92, 73-89.
- Courtade, G. R., Lingo, A. S., Karp, K. S. et Whitney, T. (2013). Shared story reading: Teaching mathematics to students with moderate and severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 45(3), 34-44.



- DeBruin-Parecki, A. et Krol-Sinclair, B. (2003). *Family literacy: From theory to practice*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). Commencer l'école du bon pied. *Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010), 1*.
- Dubé, A. C. (2019). Développer, expérimenter et évaluer un guide visant à mobiliser, accompagner et instrumenter les pratiques inclusives pour tous les enfants en services de garde éducatifs à l'enfance dans les domaines de la motricité, de la littératie et du développement social [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Ehri, L. C. et Nunes, S. R. (2002). The role of phonemic awareness in learning to read. *What research has to say about reading instruction, 3*, 110-139.
- Elbro, C. et Scarborough, H. S. (2004). Early identification. *Handbook of children's literacy, 339-359*.
- Epstein, J. L. et Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist, 36(3)*, 181-193.
- Gascon, H., Beaudoin, I., Voyer, D. et Beaupré, P. (2014). Développement d'une plateforme Internet pour faciliter l'intervention précoce auprès des familles. *La revue internationale de l'éducation familiale, 35*, 19-35. <https://doi.org/10.3917/rief.035.0019>
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie, 185*, 117-161.
- Lachapelle, J. (2024). Analyse des relations entre la qualité de l'environnement éducatif et l'engagement des enfants dans les situations de développement et d'apprentissage de l'émergence de l'écrit [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Morrow, L. M. (1995). *Family literacy: Connections in schools and communities*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Myre-Bisaillon, J., Boutin, N. et Beaudoin, C. (2014). Les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture à la maternelle en milieux défavorisés :



quand les parents viennent en classe. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 66–95.
<https://doi.org/10.7202/1030888ar>

Myre-Bisaillon, J. et Chalifoux, A. (2020). Littératie familiale: des conditions favorables au développement de pratiques en milieu vulnérable. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (43), 81-98.

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.

Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151-171.

Paratore, J. R. (2005). Approaches to family literacy: Exploring the possibilities. *The Reading Teacher*, 59(4), 394-396.

Price, L. H., Van Kleeck, A. et Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading research quarterly*, 44(2), 171-194.

Rivard, M., Morin, M., Morin, D., Bolduc, M. et Mercier, C. (2018). Évaluation de l'implantation de la validité sociale d'un modèle de centre d'évaluation diagnostique en trouble du spectre de l'autisme, déficience intellectuelle et retards de développement. M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales*, 19-45.

Roberts, J., Jurgens, J. et Burchinal, M. J. (2005). *Speech Lang Hear Res*.

Soni, S. (2023). Unlocking early literacy: Strengthening preschool teachers' language learning capacity. *International Journal Of Literature And Languages*, 3(10), 07-10.

Taylor, D. (1993). Family literacy: Resisting deficit models. *Tesol Quarterly*, 27(3), 550-553.

Thériault, J. et Lavoie, N. (2004). L'éveil à la lecture et à l'écriture : une responsabilité familiale et communautaire. Outremont : Logiques.

Veilleux, J., Beaulieu, J. et Ruberto, N. (sous presse). Effets de la lecture à haute voix par le parent sur le développement du vocabulaire



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

réceptif d'enfants de 3 et 4 ans ayant un RGD. *Revue hybride de l'éducation.*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte sur les retombées de la recherche

Collaborer pour mieux soutenir les parents d'enfants ayant un retard du développement dans leurs pratiques de littératie à la maison

Auteures

Judith Beaulieu, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
judith.beaulieu@uqo.ca

Noémia Ruberto, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
noemia.ruberto@uqo.ca

Josianne Veilleux, professeure, Université du Québec en Outaouais, Canada,
josianne.veilleux@uqo.ca



Mise en contexte

Les enfants qui ont un retard global du développement (RGD) ont des caractéristiques personnelles qui les mettent à risque de vivre des difficultés en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'American Psychological Association (2015) définit le retard global du développement comme un développement significativement plus lent que la moyenne, soit des résultats à deux écarts types sous la moyenne à des tests standardisés, et ce dans au moins deux des domaines du développement de l'enfant : la motricité fine ou globale; le langage réceptif et expressif; la cognition; les compétences sociales et personnelles ainsi que l'activité de la vie quotidienne. Pour favoriser le développement de ces enfants, la collaboration avec leur famille est documentée comme essentielle, car elle facilite l'assimilation des savoirs par les familles et renforce ainsi le développement des enfants (Dubé, 2019). Afin d'encourager la mise en œuvre d'un environnement favorisant le développement en littératie de ces enfants, les politiques éducatives et les données des recherches suggèrent un accompagnement en prévention et une structure établie au sein des familles en lien avec l'éveil à la littératie – pour l'oral, la lecture et l'écriture – avant même la scolarisation (Gascon et al., 2014). Le présent projet de recherche propose d'ailleurs d'accompagner cinq familles d'enfant ayant un RGD pendant dix semaines dans la mise en œuvre de la lecture à haute voix au moyen de la démarche déployée par Courtade et al. (2013) et d'évaluer les retombées sur les habitudes de littératie à la maison des familles.

Lecture à haute voix et retard global du développement

La lecture à voix haute serait un bon moyen pour soutenir le développement des compétences en littératie au sein des familles (Elbor et Scarborough, 1998; Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2020). Dans sa recension, Sénéchal (2008) note toutefois qu'il importe que plus de recherches soient menées pour examiner les retombées de la lecture à haute voix par les parents sur le développement des compétences en littératie des enfants. En réponse à la proposition de Sénéchal (2008), Courtade et al. (2013) ont développé une structure pour la lecture à haute voix de livres de littérature jeunesse auprès d'élèves ayant un RGD, dont les étapes sont les suivantes : 1) activer les connaissances antérieures; 2) lire le titre; 3) lire le nom de l'auteur; 4) poser une question de prédiction de l'histoire; 5) modeler l'ouverture du livre; 6) pointer les mots pendant la lecture; 7) identifier les nouveaux mots de vocabulaire; 8) inviter les enfants à inférer la ligne qui se répète dans l'histoire ou à en créer une au besoin; 9) tourner la page et 10) poser des questions de compréhension. Cette structure développée par Courtade et al. (2013) a pour limite qu'elle ne s'adapte pas aux réalités des familles, elle reste statique. Il importe que les familles soient accompagnées pour faciliter l'adaptation de ce modèle à leur réalité. L'objectif de cet article est de décrire les retombées sur les



pratiques de littératie familiale d'un accompagnement individualisé effectué auprès de parents d'enfants ayant un RGD.

Méthodologie

La méthodologie proposée est une recherche collaborative. Ainsi, cinq parents et cinq enfants de 3-5 ans ayant un RGD ont accepté de faire partie du projet de recherche.

Déroulement

Tout d'abord, les parents ont assisté à une formation sur l'utilisation de la littérature jeunesse pour soutenir l'éveil à la littératie de leur enfant. À la suite de la formation, pendant dix semaines, les parents devaient faire la lecture à haute voix d'albums jeunesse à leur enfant. Chaque semaine, les parents devaient lire un album différent à leur enfant. Ce même album devait être lu à trois reprises durant la semaine. Lors de chacune de ces séances, les parents mettaient en œuvre la méthode de Courtade et al. (2013). Pour collaborer avec les parents et les accompagner dans leur appropriation de la démarche et la modifier à leur réalité, un membre de l'équipe de recherche prenait contact hebdomadairement avec les parents faisant partie du projet de recherche afin de faire une courte entrevue.

Avant et après l'intervention de dix semaines, les parents ont été invités à remplir un questionnaire sur les habitudes de littératie à la maison. Le questionnaire de Bérubé et al. (2019) a permis de décrire la fréquence des activités en littératie à la maison, l'intérêt de l'enfant pour les livres, la fréquence à laquelle l'enfant demande de faire des activités en lien avec la littératie, le nombre de livres à la maison et les activités organisées à la maison en lien avec la littératie. Les données issues de l'entrevue et du questionnaire ont ensuite été analysées de manière qualitative.

Résultats

Les résultats sont présentés en suivant la structure du questionnaire sur les habitudes de littératie à la maison.

Fréquence à laquelle l'adulte fait la lecture à haute voix à l'enfant durant une semaine

Les enfants 3, 4 et 5 ont augmenté la fréquence à laquelle un adulte leur lisait un livre par semaine au temps 2. En effet, au temps 2, ces trois enfants se faisaient lire un livre tous les jours par l'adulte. L'enfant 1, quant à lui, se faisait déjà lire des livres plusieurs fois par jour au temps 1. Cette fréquence élevée est demeurée stable au temps 2.



Appréciation par l'enfant de la lecture à haute voix par l'adulte

Les enfants 1, 2, 3 et 4 ont une meilleure appréciation de la lecture à haute voix par l'adulte au temps 2 comparativement au temps 1. L'enfant 5, quant à lui, a une appréciation stable. Il aime peu la lecture à haute voix par l'adulte au temps 1 et au temps 2.

Fréquence à laquelle l'enfant demande qu'on lui fasse la lecture à voix haute durant une semaine habituelle

Les enfants 1 et 3 ont considérablement augmenté la fréquence, au cours d'une semaine, à laquelle ils demandaient de se faire lire des livres à haute voix au temps 2 comparativement au temps 1. Les deux enfants ne demandaient jamais de faire cette activité au temps 1 et le demandent plusieurs fois par jour au temps 2. Les enfants 4 et 5 n'ont pas augmenté la fréquence à laquelle ils demandaient de se faire lire un livre au temps 2 comparativement au temps 1. L'enfant 2, quant à lui, a diminué la fréquence à laquelle il demande de se faire lire un livre par l'adulte au temps 2 comparativement au temps 1.

Fréquence à laquelle l'enfant feuillette seul des livres ou des traces écrites durant une semaine habituelle

Les enfants 1 et 2 feuilletaient déjà des livres plus d'une fois par jour au temps 1. Ils le faisaient encore tous les jours au temps 2. L'enfant 3 ne feuilletait jamais des livres au temps 1 et en feuillette tous les jours au temps 2.

Fréquence à laquelle l'adulte discute avec l'enfant de ce qu'il a fait durant la journée durant une semaine habituelle

Les enfants 1 et 4 discutaient plusieurs fois par jour avec leurs parents au temps 1 et cette fréquence est restée stable au temps 2.

Conclusion

En conclusion, dans le cadre de cette recherche, les parents ont participé à une formation dans laquelle les étapes de la lecture à haute voix d'un album de littérature jeunesse leur étaient modélisées afin de favoriser les échanges avec leur enfant (Courtade et al., 2013). Ensuite, une collaboration s'est installée entre l'équipe de recherche et les parents pour que la démarche soit ajustée à leur réalité familiale. Cette collaboration a permis de constater qu'un accompagnement a été nécessaire pour l'ensemble des parents. L'ensemble des parents a jugé important ces moments d'échanges avec les chercheurs. Sur ce petit groupe, il a été



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

possible de constater des modifications dans les habitudes de littératie : les enfants sont plus en contact avec les livres, les manipulent davantage et discutent plus avec leur parent. S'appuyant sur ces résultats, il importe de mener d'autres projets en collaboration avec les parents d'enfants ayant un RDG et de les soutenir pour ainsi permettre le développement du plein potentiel de ces enfants.