

# Le soutien aux apprentissages en littératie des enfants est l'affaire de tous et toutes : présentation de deux projets éducatifs novateurs et inclusifs réalisés en collaboration avec les milieux scolaires

Paméla McMahon-Morin , Paméla Filiatrault-Veilleux , Hélène Bazin, Elise Rombaux and Marie-Claude Giroux

Volume 9, Number 1, 2025

Collaborer pour soutenir les apprentissages en littératie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1116214ar>

DOI: <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1733>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

McMahon-Morin, P., Filiatrault-Veilleux, P., Bazin, H., Rombaux, E. & Giroux, M.-C. (2025). Le soutien aux apprentissages en littératie des enfants est l'affaire de tous et toutes : présentation de deux projets éducatifs novateurs et inclusifs réalisés en collaboration avec les milieux scolaires. *Revue hybride de l'éducation*, 9(1), 1–24. <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i1.1733>

Article abstract

Cet article professionnel décrit le développement et la mise en oeuvre de deux projets éducatifs novateurs et inclusifs visant à soutenir le développement de deux habiletés langagières sous-jacentes aux apprentissages en littératie, la connaissance du vocabulaire et la compréhension inférentielle. Ces projets ont été réalisés en collaboration au coeur de deux milieux scolaires au Canada, un en milieu francophone majoritaire et un en milieu francophone minoritaire. Les aspects des deux projets ayant contribué à leur mise en oeuvre et à leur pérennité dans leur organisation scolaire respective sont présentés, de même que les différences dénotant des adaptations sensibles à chacun des milieux.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# **Le soutien aux apprentissages en littératie des enfants est l'affaire de tous et toutes : présentation de deux projets éducatifs novateurs et inclusifs réalisés en collaboration avec les milieux scolaires**

## **Auteurs**

Paméla McMahon-Morin, postdoctorante, Université de Sherbrooke, Canada

[pamela.mcmahon-morin@usherbrooke.ca](mailto:pamela.mcmahon-morin@usherbrooke.ca)

Paméla Filiatrault-Veilleux, professeure adjointe, University of Alberta, Canada

[pfiliatr@ualberta.ca](mailto:pfiliatr@ualberta.ca)

Hélène Bazin, orthophoniste, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Canada

[helene\\_bazin@csf.bc.ca](mailto:helene_bazin@csf.bc.ca)

Elise Rombaux, orthophoniste, Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, Canada

[elise\\_rombaux@csf.bc.ca](mailto:elise_rombaux@csf.bc.ca)

Marie-Claude Giroux, orthophoniste, Centre de services scolaire du Val-des-Cerfs, Canada

[girouxm@cssvdc.gouv.qc.ca](mailto:girouxm@cssvdc.gouv.qc.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Cet article professionnel décrit le développement et la mise en œuvre de deux projets éducatifs novateurs et inclusifs visant à soutenir le développement de deux habiletés langagières sous-jacentes aux apprentissages en littératie, la connaissance du vocabulaire et la compréhension inférentielle. Ces projets ont été réalisés en collaboration au cœur de deux milieux scolaires au Canada, un en milieu francophone majoritaire et un en milieu francophone minoritaire. Les aspects des deux projets ayant contribué à leur mise en œuvre et à leur pérennité dans leur organisation scolaire respective sont présentés, de même que les différences dénotant des adaptations sensibles à chacun des milieux.

Mots-clés : lecture interactive; pédagogie universelle; collaboration interdisciplinaire; langage oral; prérequis aux apprentissages en littératie



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Mise en contexte

La compréhension en lecture est essentielle à la réussite scolaire (Mol et Bus, 2011) et plus largement, à la réussite éducative. Tous les acteurs du milieu scolaire mettent la main à la pâte pour soutenir les enfants dans leur apprentissage de la lecture dès leur entrée à la maternelle. Selon le modèle simplifié de la lecture (Gough et Tunmer, 1986), la compréhension en lecture est le produit de l'identification des mots (p. ex. le décodage) et de la compréhension du langage oral (p. ex. le vocabulaire, les inférences, les connaissances du langage littéraire). Ainsi, afin d'être optimal, l'enseignement en classe doit être intentionnel, systématique et explicite, tant sur le plan de la lecture de mots que du langage oral (Hjetland et al., 2020; Orcutt et al., 2023). Particulièrement, il a été démontré qu'une stimulation explicite et soutenue du vocabulaire et de la compréhension inférentielle, dont l'émergence est précoce dans le développement du langage de l'enfant (Dawes et al., 2018; Filiatrault-Veilleux et al., 2015; 2016; 2024), est cruciale pour la compréhension du langage, tant à l'oral qu'à l'écrit (Castles et al., 2018; Cervetti et al., 2020; Oakhill et Cain, 2012; Rice et Wijekumar, 2024). En effet, l'effet prédictif de la compréhension du vocabulaire et des habiletés inférentielles sur la compréhension des textes écrits à l'âge scolaire a été démontré dans plusieurs études (Cain et Oakhill, 2014; Lervåg et al., 2018; Silva et Cain, 2015).

À cet effet, les orthophonistes scolaires sont encouragés à adopter des pratiques qui favorisent les habiletés langagières à l'oral des enfants à profils variés en contexte d'éducation inclusive, notamment en intervenant directement en salle de classe, de concert avec le personnel enseignant (Anaby et al., 2019; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec [OOAQ], 2023; Orthophonie et audiologie Canada [OAC], 2020). La lecture d'albums jeunesse est une activité qui est utilisée quotidiennement auprès des jeunes enfants au préscolaire. Particulièrement, la lecture interactive, durant laquelle l'adulte suscite des discussions avec les enfants autour de l'histoire (Girolametto et al., 2007; Lonigan et Whitehurst, 1998), permet de soutenir le développement du langage tant à l'oral qu'à l'écrit (Mol et al., 2008; Mol et Bus, 2011). Ses effets positifs sont reconnus sur la connaissance du vocabulaire (Flack et al., 2018; Wasik et al., 2016) et sur la compréhension des inférences, en contexte individuel (Desmarais et al., 2013; van Kleeck et al., 2006), en petits groupes (Dawes et al., 2019) et en salle de classe (McMahon-Morin et al., 2021). Les orthophonistes et le personnel enseignant peuvent donc collaborer pour mettre en œuvre des pratiques de lecture interactive qui stimuleront efficacement le développement du langage oral des enfants au début de leur parcours scolaire (Murphy et al., 2023), où le vocabulaire et la compréhension inférentielle représentent des objets d'enseignement pour lesquels la collaboration est pertinente. Les études tendent à montrer que cette collaboration est souhaitable pour la stimulation du langage des enfants, à l'oral et à l'écrit (Archibald, 2017; Dobinson et Dockrell, 2021).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le travail collaboratif entre les orthophonistes scolaires et le personnel enseignant dans l'enseignement universel ne se fait toutefois pas sans heurts. En effet, de nombreux défis sont soulevés dans la littérature. D'abord, dans la mouvance vers des services orthophoniques en milieux inclusifs, Terreberry et al. (2021), dans leur étude menée au Canada, relèvent que les orthophonistes ressentent que leurs collègues enseignants et enseignantes ainsi que les gestionnaires scolaires entretiennent davantage d'attentes envers des services orthophoniques davantage individualisés, offerts hors de la classe, plutôt qu'en classe. Selon les propos des orthophonistes, un écart est perçu entre les attentes exprimées ou ressenties et les services que les orthophonistes cherchent à mettre en place. Dans une étude canadienne (Cahill et al., 2023), les auteurs rapportent également que les orthophonistes affirment se sentir dépourvues de moyens pour évaluer les retombées de leurs services en classe. Par ailleurs, une étude américaine relève que les orthophonistes scolaires ne s'impliquent que rarement dans l'enseignement universel, percevant notamment que cela vient s'ajouter à leur charge de travail (McKenna et al., 2021). Toujours aux États-Unis, Brimo et Huffman (2023) ont étudié la perception d'enseignants et enseignantes ainsi que d'orthophonistes scolaires quant au travail collaboratif. Les enseignants et enseignantes n'identifient pas les orthophonistes scolaires comme des collaboratrices et collaborateurs potentiels. Les participants et participantes des deux corps d'emploi identifient le plus fréquemment le manque de temps et l'absence de volonté à collaborer comme des obstacles à leur collaboration. Tous les obstacles soulevés dans ces études nuisent au développement et à la mise en œuvre de pratiques collaboratives entre les orthophonistes et le personnel enseignant pouvant bénéficier aux enfants.

Pour comprendre comment surmonter les obstacles relevés dans la littérature, il apparaît pertinent de prendre exemple sur des projets pérennes, réalisés dans des milieux de pratique. Ceci permet d'illustrer comment les orthophonistes scolaires peuvent s'impliquer en classe en collaboration avec le personnel enseignant et les autres acteurs et actrices des milieux éducatifs, afin de soutenir le développement du langage à l'oral et à l'écrit des enfants.

### **Objectifs**

Le but de cet article professionnel est de présenter le développement et la mise en œuvre de deux projets éducatifs novateurs et inclusifs, mis sur pied par des orthophonistes scolaires, visant à soutenir le développement de deux habiletés langagières sous-jacentes prérequis aux apprentissages en littératie, soit la connaissance du vocabulaire et la compréhension inférentielle (Castles et al., 2018; Cervetti et al., 2020; Oakhill et Cain, 2012). Ces projets s'inscrivent dans des pratiques collaboratives entre différents acteurs du milieu scolaire (Anaby et al., 2019; OOAQ, 2023; OAC, 2020) et dans une approche de pédagogie



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

universelle (Bergeron et al., 2011; Desmarais, 2019; Meyer et al., 2014; Rose et Meyer, 2002). Ils ont été réalisés au cœur de deux milieux scolaires francophones au Canada, l'un en contexte francophone majoritaire et l'autre en contexte francophone minoritaire.

Cet article vise d'abord à illustrer les points de convergence qui font que ces projets sont pérennes et adoptés par leur organisation scolaire respective. Toutefois, comme le soulignaient Lyon et Bruns (2018, p.3), « il n'y a pas de mise en œuvre sans adaptation<sup>1</sup> ». Cet article vise donc également à mettre en lumière les ajustements particuliers qui ont été apportés à chacun des projets pour qu'ils soient adaptés aux caractéristiques de leur milieu respectif et de la population desservie.

D'abord, l'intervention de lecture interactive utilisée dans ces deux projets sera brièvement décrite. Ensuite, le projet en milieu francophone majoritaire, soit le Centre de services scolaire du Val-des-Cerfs (CSSVDC) en Estrie au Québec, sera détaillé. Cela sera suivi par une présentation du projet ayant lieu en milieu francophone minoritaire, soit le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSF C-B), couvrant l'ensemble du territoire de cette province. Finalement, une discussion permettra de mettre en saillance tant les points communs des deux projets que leurs adaptations respectives qui en font des projets pérennes.

### Déroulement

#### *Approche de lecture interactive*

L'approche utilisée dans les deux projets était inspirée de la proposition de Lefebvre et al., (2011). Dans celle-ci, l'adulte offre des modèles riches et élaborés pour chacune des cibles langagières, ainsi que des occasions de pratique guidée et de pratique autonome (Archer et Hughes, 2011), et ce, de manière enchâssée au contexte naturel et, signifiant de la lecture d'histoire (Justice et Kaderavek, 2004). Les cibles visées dans chaque livre sont énumérées ci-après :

- 1 Trois mots de vocabulaire littéraire, soit des mots de vocabulaire de tier 2, retrouvés dans une diversité de textes littéraires et ayant un synonyme dans le registre familier (Beck et McKeown, 2007), comme les mots *flamboyant*, *détaler* et *précipitamment*. Ces mots font aussi partie de ce qui est appelé le vocabulaire scolaire (Schleppegrell, 2010; van Kleeck, 2014).
- 2 Trois inférences causales – par exemple : *pourquoi le garçon a volé le jouet de son ami ?* – et une inférence anaphorique – par exemple : *de qui on parle quand on dit « elles » ?* Ces deux types

---

<sup>1</sup> Traduction libre. La citation originale est « *There is no implementation without adaptation* ».



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'inférences sont nécessaires à la compréhension, car elles assurent la cohésion interne du texte (van Dijk et Kintsch, 1983).

- 3 Un concept de l'écrit, puisque cela soutient la conscience de l'écrit et attire de façon signifiante l'attention des enfants sur l'écrit (Piasta et al., 2012). L'adulte suscitait des discussions avec les enfants et soutenait leur participation active, notamment en accueillant des commentaires émis spontanément, en y répondant et en étayant leurs réponses (pour plus de détails, voir McMahon-Morin et al., 2021; McMahon-Morin et al., 2023).

Au sein de chacun des projets, les livres étaient choisis en prenant compte de leur longueur afin que l'adulte puisse s'arrêter pour engager des discussions avec les enfants, tout en maintenant une durée d'activité raisonnable. Un canevas était développé pour chaque livre, dont les cibles étaient accompagnées de verbatims. Ceci permettait aux orthophonistes d'avoir une fidélité dans la mise en œuvre de la lecture interactive, et ces canevas étaient rendus accessibles au personnel enseignant.

### *Projet en contexte francophone majoritaire*

#### *Contexte socio-démographique et organisation des services orthophoniques*

Le Centre de services scolaire du Val-des-Cerfs (CSSVDC) couvre un territoire d'une superficie d'environ 2 286 km<sup>2</sup> au Québec, chevauchant les municipalités régionales de comté de la Haute-Yamaska (HY) et de Brome-Missisquoi (BM) (Statistique Canada, 2017, 2023). Il regroupe 44 écoles fréquentées par environ 16 350 élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire (CSSVDC, 2021). Sur le plan linguistique, ces derniers évoluent dans un environnement linguistique à forte majorité francophone : la majorité de la population desservie parle uniquement le français (HY : 63 %; BM : 39 %) ou est bilingue français-anglais (HY : 37 %; BM : 55 %), tandis qu'une minorité parle uniquement l'anglais (HY : 0 %; BM : 6 %) (Statistique Canada, 2017, 2023).

Le CSSVDC emploie l'équivalent de 11 orthophonistes scolaires à temps plein, avec un ratio orthophoniste-élèves d'environ 1 pour 1500 élèves. Le modèle de service retenu pour répondre aux besoins de ses milieux est hybride, c'est-à-dire qu'il inclut des mandats décentralisés et centralisés. Un mandat décentralisé signifie que chaque école primaire a une orthophoniste scolaire attitrée, qui agit en prévention, consultation, évaluation et intervention, selon les besoins prioritaires relevés par l'équipe-école, en priorisant généralement les plus jeunes apprenants du préscolaire et du premier cycle. Certaines orthophonistes ont un mandat centralisé, offrant un service d'accompagnement, de prévention ou de consultation, déployé sur l'ensemble du territoire. Ce type de mandat est spécifique aux projets issus d'une collaboration interdisciplinaire.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Contexte de la mise en œuvre du projet*

Le projet de lecture interactive a été créé en 2016-2017 dans le cadre de la mesure Renforcement des ressources et pratiques consacrées à la réussite en lecture et en écriture pour les élèves des milieux les plus défavorisés (15015) prévue dans les règles budgétaires ministérielles (MELS, 2016). Cette mesure vise la bonification des ressources consacrées à l'apprentissage de la littératie dans les écoles en milieux défavorisés, représentant une douzaine d'écoles de taille variable, réparties sur le territoire du CSSVDC. Deux orthophonistes ont alors été affectées à temps plein à un mandat centralisé pour développer et mettre en œuvre une offre de service axée sur la prévention des difficultés en lecture en maternelle 4 ans et 5 ans – avec la visée d'étendre le projet ultérieurement au premier cycle – en milieux défavorisés. Au cœur de ce mandat se trouvaient la formation et l'accompagnement du personnel enseignant et conséquemment, des sommes ont été réservées pour libérer le personnel enseignant pour des activités de formation. Dès la deuxième année, des fonds étaient voués à l'achat de livres à offrir à chaque équipe-école. Ce projet est dénommé aujourd'hui la Lecture interactive ciblée (LIC) au sein du CSSVDC.

### *Formation des orthophonistes*

En 2016-2017, les deux orthophonistes devant répondre à ce mandat ont suivi une formation continue sur la lecture interactive (Lefebvre, 2016) en plus de consulter la littérature scientifique sur ce sujet. Elles se sont observées l'une et l'autre durant quatre journées réparties dans l'année, ce qui signifie un total de 12 séances pour chacune, afin de s'offrir mutuellement des rétroactions sur leur animation de lectures interactives. Au fil des années, plusieurs orthophonistes du CSSVDC ont été affectées au projet de la LIC. Les orthophonistes formées ont pu agir comme mentores auprès de celles nouvellement affectées au projet. Ce faisant, plusieurs membres de l'équipe ont acquis une expérience en LIC et, une fois leur affectation au projet ayant pris fin, elles peuvent promouvoir la LIC dans leurs différentes écoles.

### *Développement du projet et personnel impliqué*

De deux orthophonistes, l'équipe responsable de la LIC passe en 2017-2018 à une équipe interdisciplinaire, composée chaque année d'au moins une jusqu'à 3 orthophonistes, d'un conseiller pédagogique (CP) en français, d'une CP au préscolaire et, entre 2020 et 2022, d'une bibliothécaire. Chaque année, des mesures d'efficacité étaient prévues à même le calendrier de mise en œuvre, par exemple par l'entremise de questionnaires complétés par le personnel enseignant, permettant ainsi de documenter dans des bilans annuels de reddition de compte des effets de la LIC. Ces mesures ont permis d'orienter la reconduite du projet d'année



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

en année afin de l'améliorer et de le faire évoluer de manière concordante avec les pratiques et les besoins du personnel enseignant, ainsi qu'avec les apprentissages des enfants. Le plan de mise en œuvre de la LIC était réparti sur quelques années de façon à toucher tout le personnel enseignant œuvrant à l'éducation préscolaire et à celui du premier cycle du primaire en milieux défavorisés. En 2016-2017, le projet visait les classes de maternelle 4 ans et 5 ans en milieux défavorisés, puis en 2017-2018, les classes de première année, et enfin en 2018-2019, les classes de deuxième année. Les nouveaux membres du personnel enseignant arrivant dans les cohortes déjà formées avaient également la possibilité de réaliser le projet dans leur classe, afin que l'ensemble du personnel de chaque cohorte de chaque école visée par le projet soit formé à la LIC. Cette proposition favorise la pérennité des pratiques enseignantes dans les milieux formés et, subséquemment, favorise l'égalité des chances des enfants d'un même milieu de bénéficier de la LIC.

En 2019-2020, un changement d'indice de milieu socio-économique a fait en sorte que de nouvelles écoles étaient admissibles au projet de LIC. Le cycle de formation a donc recommencé avec les enseignants et enseignantes de maternelle 4 ans et 5 ans dans ces écoles. Dans les milieux déjà formés, les orthophonistes ont proposé une autre forme de collaboration au personnel enseignant à la maternelle : elles animent la LIC auprès de leur groupe pendant des blocs de quelques semaines, ceux-ci étant entrecoupés de blocs d'intervention ciblée menés par les orthophonistes auprès d'un sous-groupe d'enfants de la classe présentant des défis sur le plan du langage et de la communication. Les interruptions scolaires liées à la pandémie de la COVID-19 mettront toutefois abruptement fin à cette forme de collaboration. À l'heure actuelle, l'orthophoniste affectée au projet de LIC s'assure d'accompagner la totalité des enseignantes et enseignants de l'éducation préscolaire et du premier cycle œuvrant en milieux défavorisés intéressés par la LIC, et ce, afin de maintenir le niveau de formation dans toutes les écoles visées par le projet.

Au-delà du personnel enseignant, les orthopédagogues, les orthophonistes et les directions des écoles visées par le projet ont été massivement informés du contenu et des modalités de déploiement du projet. Chaque année, les nouvelles directions des écoles en milieux défavorisés sont rencontrées, leur soutien étant essentiel pour la pérennité de la LIC dans leur école.

### *Cohérence avec le contexte éducatif plus large*

Afin de s'inscrire en cohérence avec les autres projets et offres en matière de formation continue au CSSVDC, les membres de l'équipe interdisciplinaire se rencontrent régulièrement pour discuter de leurs différentes perspectives, acquérir une meilleure compréhension de leur expertise respective et développer et maintenir une vision commune du



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

projet au fil de son évolution. Cette façon de procéder a notamment permis d'ancrer les habiletés langagières stimulées lors de la LIC au programme de formation de l'école québécoise, ce qui a mis en lumière comment cette approche complémente d'autres approches pédagogiques. C'est dans ce cadre d'arrimage que la désignation de « lecture interactive ciblée » a été choisie, de manière à la distinguer de l'approche de lecture interactive utilisée par les CP en français, visant entre autres le travail sur les quatre dimensions de la lecture (la compréhension, la réaction, l'interprétation et l'appréciation). Le mot « ciblée » a été choisi pour représenter la connaissance du vocabulaire et de la compréhension inférentielle qui sont spécifiquement ciblées dans la LIC, ainsi que pour les milieux défavorisés à qui ce projet est destiné.

### *Accompagnement professionnel et collaboration avec le personnel enseignant*

Le projet de LIC offre un programme d'accompagnement professionnel se déroulant sur trois ans. Pour en déterminer les modalités et le déroulement afin que celui-ci soutienne des changements de pratiques enseignantes, les orthophonistes à l'origine du projet ont consulté la littérature scientifique portant sur l'efficacité du développement professionnel (p. ex. Desimone et Pak, 2017; Markussen-Brown et al., 2017) (voir McMahon-Morin et al., 2023 pour les assises théoriques).

Lors de la première année de ce programme, une formation théorique de trois heures, offerte en groupe, présente les assises théoriques du projet. Par la suite, une période intensive de modèles en classe est offerte par une orthophoniste – d'une durée de 6 à 10 semaines, selon les années, et comprenant trois périodes de 30 minutes par semaine – où celle-ci vient directement en classe pour animer des LIC auprès des élèves, sous l'œil attentif de l'enseignante ou de l'enseignant. La pratique collaborative est fondamentale dans cette modalité d'accompagnement en classe, puisque la personne titulaire de classe et l'orthophoniste partagent une même réalité. Elle permet à l'orthophoniste d'offrir un modèle réaliste des pratiques, ancré dans la réalité quotidienne du personnel enseignant, que ce soit en matière de gestion de classe, de matériel et de l'espace. Cette modalité favorise également le respect de l'autonomie professionnelle des enseignants et enseignantes, qui peuvent mettre en place les pratiques qu'ils et qu'elles souhaitent, au rythme qui leur convient. Des rencontres régulières entre l'orthophoniste et la personne titulaire de classe créent l'occasion d'échanger sur leurs observations quant aux forces et aux défis des enfants de la classe dans une visée inclusive et, si le ou la titulaire de classe le souhaite, de recevoir une rétroaction personnalisée sur sa propre mise en œuvre des pratiques. Selon les années, une rencontre d'accompagnement en groupe pendant cette période de modèles en classe permet aux enseignants et enseignantes de recevoir du soutien pour planifier une LIC avec un ou



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

quelques livres de leur classe. Finalement, le personnel enseignant a accès à une communauté de pratique en ligne, où des capsules d'information sont partagées par l'équipe interdisciplinaire. De même, toutes les planifications faisant l'objet d'un modèle en classe s'y retrouvent, tout comme celles préparées par le personnel enseignant lors des rencontres d'accompagnement, classées par niveau scolaire.

Pour les deux années subséquentes, les enseignantes et enseignants sont invités à participer à des demi-journées de formation de maintien, couvrant des thèmes spécifiques choisis selon leurs intérêts (p. ex. l'étayage langagier, l'inclusion des enfants en difficulté). Celles-ci sont coanimées par une orthophoniste et un ou une CP, ce qui amène de riches échanges d'expériences, approfondissant la compréhension des intentions pédagogiques de la LIC et favorisant un sentiment d'appartenance à une communauté de pratique. En effet, au terme de ce cycle de trois ans, la LIC intègre la culture-école des milieux formés, ce qui peut s'exprimer par des initiatives de communautés professionnelles d'apprentissages ou des projets pédagogiques. Des enseignantes et enseignants, formés et convaincus par la LIC, entraînent parfois avec eux et elles les nouvelles recrues.

### *Partage et transfert du projet au contexte francophone minoritaire*

À la suite de la diffusion d'un article scientifique portant sur les retombées du projet au CSSVDC (McMahon-Morin et al., 2021), un contact a été amorcé entre les équipes provenant des deux contextes de pratique. En effet, l'équipe des orthophonistes du CSF C-B souhaitait alors également mettre en place un projet de lecture interactive. En 2022, une consultation a été réalisée auprès de la première autrice afin d'en apprendre davantage sur les étapes de conception et de mise en œuvre d'un tel programme à l'échelle d'une organisation scolaire, permettant de réaliser un transfert de connaissances et d'expériences entre les deux équipes. Inspirées par la réalisation de ce programme pérenne déjà adopté par plusieurs écoles, les orthophonistes du CSF C-B ont ensuite travaillé à son adaptation afin qu'il réponde aux besoins spécifiques de leur milieu de pratique.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Projet en contexte francophone minoritaire*

#### *Contexte sociodémographique et organisation des services orthophoniques*

Le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (CSF C-B) couvre un territoire d'une superficie d'environ 750 000 km<sup>2</sup>. Un peu plus de 6 300 élèves, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, fréquentent l'une ou l'autre de ses 48 écoles primaires et secondaires réparties à l'échelle de la province. Pour fréquenter une école du CSF C-B, les enfants doivent remplir les critères de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, concernant les droits à l'instruction dans la langue de la minorité (CSF C-B, s.d.). Sur le plan linguistique, plus de 60 langues sont répertoriées par les familles fréquentant le CSF C-B. Ainsi, la très grande majorité des enfants fréquentant l'une des écoles du CSF C-B sont bilingues ou plurilingues, en plus d'être exposés à l'anglais dans la communauté.

Le CSF C-B emploie l'équivalent de 2 à 4 orthophonistes scolaires à temps plein. Compte tenu du faible ratio orthophoniste-élèves (1 pour 2000 à 4000 élèves) et de l'éclatement de son territoire impliquant d'importants déplacements dans l'ensemble des écoles de la province, les orthophonistes offrent une combinaison de services directs et indirects de la maternelle à la troisième année. Les services orthophoniques directs auprès des élèves comprennent la réalisation d'évaluations orthophoniques et la rédaction de plans d'intervention. Les services orthophoniques indirects comprennent la formation et la supervision des aides pédagogiques spécialisées en orthophonie (APSO; équivalent des agents de stimulation du langage oral au Québec) qui sont responsables de la mise en œuvre des plans d'intervention orthophonique. Les orthophonistes offrent également des services de consultation auprès des équipes-écoles et entretiennent des liens avec les différents acteurs et agences externes. Enfin, le CSF C-B s'inscrit dans un contexte d'éducation inclusive qui promeut l'inclusion des élèves aux besoins complexes et variés dans les salles de classe (Ministry of Education and Child Care, 2023). Une orthophoniste à temps complet est attirée au soutien des élèves à besoins complexes et à l'accompagnement de leurs équipes-écoles dans l'ensemble de la province. Ces élèves peuvent présenter des diagnostics variés, selon les différentes catégories de désignations ministérielles du gouvernement de la C.-B (Government of British Columbia, 2024a), attribués par les professionnels de la santé (p. ex. médecin, psychologue scolaire).

#### *Contexte de la mise en œuvre du programme*

Le programme de lecture interactive a été développé en 2022-2023 afin d'appuyer le personnel enseignant face à la continuelle augmentation



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des besoins langagiers des enfants en début de parcours scolaire, tout en soutenant les élèves à profils complexes, dans une perspective de pédagogie universelle. Une orthophoniste a été affectée à un mandat centralisé pour l'équivalent d'une journée par semaine pendant l'année scolaire, afin de développer le programme et son matériel, ainsi qu'en faire connaître sa pertinence et son importance auprès des différents acteurs du milieu scolaire. Ce programme est dénommé *Lecture Interactive Inclusive* (LII) au sein du CSF C-B (CSF C-B, 2024).

### *Formation des orthophonistes*

Les orthophonistes du CSF C-B avaient déjà suivi une formation continue sur la lecture interactive (Lefebvre, 2013; 2014). Elles se sont approprié la littérature scientifique sur ce sujet et ont travaillé à l'adaptation du programme afin qu'il s'inscrive dans un contexte d'éducation inclusive. Les orthophonistes se sont rencontrées à quelques reprises pendant l'année scolaire pour échanger sur les modalités du projet et pour développer une expertise commune de l'animation des lectures interactives.

### *Développement du projet et personnels impliqués*

La première phase de mise en œuvre du programme s'est déroulée dans six écoles volontaires de tailles variées, de milieux socio-économiques divers et situées dans différentes régions de la province. La phase pilote a contribué à dégager des observations et à documenter, au moyen de questionnaires, les effets du programme de LII sur les pratiques enseignantes et les apprentissages des enfants. Ceci a permis de déterminer les conditions les plus favorables à sa mise en œuvre en prévision de son élargissement dans les écoles de toute la province en 2023-2024. De plus, cette phase impliquait l'enregistrement vidéo de plusieurs séances de lecture réalisées par les orthophonistes, qui pourront être utilisées à des fins de formations futures.

Le programme LII est offert dans les classes de maternelle ou les classes jumelées maternelle/première année. Il s'appuie sur les pratiques probantes, dont le système de soutien à paliers multiples (Burns et al., 2016; Desrochers et Guay, 2020), le dépistage universel (Christopoulos et Redmond, 2023) et la conception universelle de l'apprentissage (Meyer et al., 2014). Au palier universel, les lectures interactives sont réalisées par l'enseignant ou l'enseignante avec tous les élèves de la classe. Une orthophoniste attitrée à l'école accompagne l'enseignant ou l'enseignante dans la mise en œuvre du programme selon ses besoins (p. ex. modelage lors de la première semaine, partage d'observations et réponses aux questions). Les enfants recevant déjà des services en orthophonie et ceux présentant des besoins complexes sont inclus dans ces séances en grand



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

groupe : les adaptations appropriées leur sont fournies, selon les principes de la conception universelle d'apprentissage.

À l'aide d'un dépistage parental universel (adaptation française de *Speech and Language UK*, 2022), des élèves identifiés forment un sous-groupe et bénéficient d'une lecture supplémentaire par semaine, correspondant au palier d'intervention ciblée, afin qu'ils soient soutenus davantage dans leurs apprentissages. Les APSO sont responsables de cette lecture supplémentaire, sous la supervision de l'orthophoniste. En effet, comme les classes du CSF C-B regroupent des élèves plus ou moins francisés, le dépistage universel et la mise en place du palier d'intervention ciblée permet de soutenir rapidement les élèves pouvant être à risque de présenter des difficultés langagières en début de parcours scolaire. Les enfants bénéficiant de services orthophoniques et ceux présentant des besoins complexes sont également intégrés à ce sous-groupe. Lors de cette lecture supplémentaire, des figurines et du matériel constitué d'objets en deux ou trois dimensions en lien avec l'histoire de chaque livre, permettent aux enfants d'accéder plus facilement aux objectifs du programme et au raisonnement verbal explicité par l'adulte. Ce matériel, qui se compose d'objets en 2 ou 3 dimensions, soit des représentations tantôt fidèles, tantôt figuratives des personnages et des éléments prépondérants de l'histoire, s'avère utile pour captiver l'attention des élèves, en plus de susciter des échanges verbaux même chez les élèves aux habiletés langagières expressives plus limitées. De façon intéressante, les orthophonistes et les APSO ont observé que ces élèves semblent tirer davantage d'assister à cette séance dès la deuxième présentation d'un même livre, puisqu'ils développent rapidement un sentiment de compétence et deviennent plus impliqués dans les lectures suivantes réalisées au palier universel. Cette organisation du projet apporte ainsi une fluidité aux interventions des paliers universel et ciblé, en plus de répondre de manière plus ciblée et adaptée aux besoins des enfants à profils variés.

Enfin, au-delà du personnel enseignant et des APSO, les orthopédagogues, les conseillers scolaires et les directions ont été informés du contenu et des modalités de déploiement du projet afin d'en assurer une mise en œuvre harmonieuse avec leur milieu.

### *Cohérence avec le contexte éducatif plus large*

Le CSF C-B s'inscrit dans une approche d'éducation inclusive (Government of British Columbia, 2024b; 2024c). Le projet, tant par les livres que par les cibles choisies, a été développé en cohérence avec ce paradigme. D'abord, les neuf livres du programme de LII ont été sélectionnés en collaboration avec le personnel du département Équité et antiracisme et les conseillers et conseillères des services d'éducation autochtone. Ces livres abordent diverses thématiques inclusives et représentatives de la diversité, telles que la réconciliation, l'antiracisme, la



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

neurodiversité, la monoparentalité, la représentation d'orientation sexuelle et d'identité de genre, ainsi que la justice réparatrice. Ensuite, les mots de vocabulaire et les inférences ciblés dans chaque livre ont été minutieusement choisis afin que les sujets des discussions pendant la lecture interactive soient centrés sur ces thématiques d'inclusion et de diversité.

### *Accompagnement professionnel et collaboration avec le personnel enseignant*

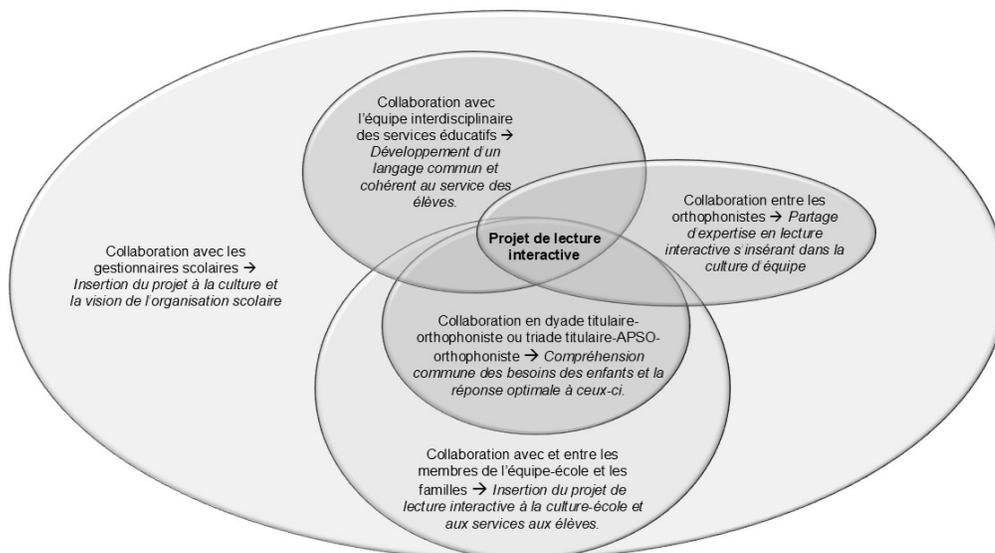
L'accompagnement professionnel offert au personnel enseignant et aux APSO débute par une formation en ligne animée par une orthophoniste référente, durant laquelle des enregistrements vidéo illustrent les pratiques mises de l'avant dans le programme. De plus, un espace de partage, centralisant l'information et offrant un canal de communication clairement défini, permet à l'ensemble du personnel enseignant d'acquérir non seulement de nouvelles connaissances, mais également d'obtenir le soutien des pairs et de l'orthophoniste référente, notamment via des séances de questions et de réponses. Cet espace, où les initiatives personnelles des titulaires de classe peuvent être partagées et susciter de la motivation chez leurs collègues, a mené à la formation d'un esprit d'engagement et de communauté. Compte tenu de l'éclatement du territoire et du faible ratio orthophoniste-élèves, une période intensive et prolongée de modèle en classe par l'orthophoniste n'était pas envisageable au CSF C-B. Afin de soutenir le personnel enseignant et les APSO dans la mise en œuvre de la LII, des scripts complets, comprenant les cibles, ont été rédigés pour chacun des neuf livres du programme. En effet, face aux différences linguistiques, un réflexe fréquent est de vouloir simplifier le langage auquel les enfants sont exposés, par exemple en utilisant du vocabulaire plus familier ou des structures syntaxiques plus simples. Néanmoins, cela a pour effet de priver certains enfants d'occasions foisonnantes de réaliser des apprentissages langagiers. Les scripts favorisent ainsi un enseignement explicite des cibles sans revoir le contenu à la baisse, et donc, soutenant le développement langagier de tous les enfants. En 2023-2024, le programme LII est offert dans 25 écoles s'étendant sur l'ensemble du territoire de la Colombie-Britannique. Il est prévu qu'il soit inclus dans la programmation éducative de toutes les écoles du CSF C-B dès 2024-2025. En prévision de ce déploiement, l'ensemble du personnel enseignant et de soutien sera invité à participer à la formation initiale et à prendre part à l'espace de partage en ligne dans le but d'une compréhension commune du projet, de ses intentions pédagogiques et de sa mise en œuvre. Afin d'aider à l'élaboration du matériel en 2 et 3 dimensions accompagnant les livres, l'équipe de la LII a fait appel à des élèves du secondaire d'une de ses écoles dans le cadre d'un projet de bénévolat. Ainsi, de façon volontaire, des élèves de 11<sup>e</sup> et de 12<sup>e</sup> années contribuent au développement des habiletés en littératie de la nouvelle génération.



## Apports et prospectives

Plusieurs similarités peuvent être dégagées de ces deux projets, qui en font des projets pérennes et adoptés par leur organisation scolaire. D'abord, les deux milieux offrent un service de lecture interactive consacré aux enfants en début de parcours scolaire, visant explicitement la connaissance du vocabulaire et la compréhension inférentielle, qui sont des habiletés langagières cruciales pour le développement de la compréhension en lecture (Castles et al., 2018). Ensuite, le développement de ces deux projets a été réalisé dans le cadre de mandats centralisés d'orthophonistes, leur permettant de s'allier avec de nombreux collaborateurs et de collaboratrices avec qui une vision commune est partagée. En effet, la collaboration retrouvée au cœur de ces deux projets va bien au-delà de la collaboration entre orthophonistes et le ou la titulaire de classe, mais inclut en plus un ensemble d'acteurs du milieu éducatif à divers niveaux de l'organisation scolaire. La figure 1 illustre la collaboration multiniveaux retrouvée au sein des deux projets, qui favorise leur pérennité.

**Figure 1**  
**Collaboration interdisciplinaire multiniveaux permettant de mettre en œuvre un projet de lecture interactive pérenne**



Le projet de lecture interactive au centre de la figure 1 représente l'objectif commun de la collaboration. Trois autres formes de collaboration rendent possible la mise en œuvre du projet au sein de la classe : (1) la collaboration avec l'équipe interdisciplinaire des services éducatifs (p. ex. CP en français, CP en équité et en antiracisme) afin de développer un langage commun et d'insérer le projet en cohérence avec d'autres



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

initiatives éducatives; (2) la collaboration entre orthophonistes pour qu'un partage d'expertise soit effectué dans leur accompagnement des écoles réalisant le projet; et (3) la collaboration dans la classe en dyade titulaire-orthophoniste ou triade titulaire-APSO-orthophoniste, permettant une compréhension commune des besoins des enfants. Enfin, deux autres niveaux de collaboration sont également nécessaires à l'intégration plus large du projet dans l'organisation scolaire : (1) la collaboration avec les membres de l'équipe-école et les familles, pour que le projet s'insère à la culture de l'équipe-école et (2) la collaboration avec les gestionnaires scolaires, pour que le projet s'intègre au sein des priorités et de la vision de l'organisation scolaire, répondant aux exigences ministérielles éducatives plus larges.

Finalement, les divergences retrouvées dans les deux projets, notamment quant au matériel et le type d'accompagnement professionnel offert, sont le reflet d'ajustements sensibles, qui rendent possible une intégration cohérente au sein du contexte éducatif plus large. L'éclatement du territoire au CSF C-B, combiné aux profils diversifiés des élèves, tant sur le plan linguistique que sur le plan de leurs besoins, requiert une mise en œuvre d'un projet clé en main. Ce dernier nécessite l'utilisation de scripts plus complets et explicites pour accompagner la lecture, combinant des approches pédagogiques adaptées aux paliers universel et ciblé ainsi qu'un partage d'expériences et d'expertises réalisées principalement à distance. À l'inverse, le CSSVDC mise sur un accompagnement professionnel continu du personnel enseignant, afin de soutenir de façon plus ciblée les besoins des milieux vulnérables.

La réussite éducative des élèves est l'affaire de tous et toutes. En effet, tous et toutes doivent s'épauler pour favoriser la réussite en littératie des élèves. Malgré les nombreux bouleversements que l'éducation traverse, la réalisation de tels projets novateurs s'avère possible en misant sur une collaboration interdisciplinaire, réalisée à divers niveaux de l'organisation scolaire, et en visant un objectif commun clairement identifié. Cet article professionnel peut servir de base pour d'autres organisations scolaires qui souhaitent élaborer des initiatives promouvant le développement du langage et de la littératie des enfants grâce à une approche de collaboration multiniveaux.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Anaby, D. R., Campbell, W. N., Missiuna, C., Shaw, S. R., Bennett, S., Khan, S., Tremblay, S., Kalubi-Lukusa, J.-C., Camden, C. et GOLDs (Group for Optimizing Leadership and Delivering Services). (2019). Recommended practices to organize and deliver school-based services for children with disabilities: A scoping review. *Child: Care, Health and Development*, 45(1), 15-27. <https://doi.org/10.1111/cch.12621>
- Archer, A. L. et Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. The Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Explicit-Instruction/Archer-Hughes/9781609180416>
- Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-17. <https://doi.org/10.1177/2396941516680369>
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2007). Increasing young low - income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Brimo, D. et Huffman, H. E. (2023). A survey of speech-language pathologists' and teachers' perceptions of collaborative service delivery. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 54(3), 873-887. [https://doi.org/10.1044/2023\\_LSHSS-22-00107](https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00107)
- Burns, M. K., Jimerson, S. R., VanDerHeyden, A. M. et Deno, S. L. (2016). Toward a unified response-to-intervention model: Multi-tiered systems of support. Dans S. R. Jimerson, M. K. Burns et A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed., pp. 719-732). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3\\_41](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7568-3_41)
- Cahill, P. T., Ng, S., Dix, L., Ferro, M. A., Turkstra, L. et Campbell, W. N. (2023). Outcomes management practices in tiered school-based speech-language therapy: A Canadian example. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(3), 786-801. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12822>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Cain, K. et Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année psychologique*, 114, 647-662. <https://doi.org/10.3917/anpsy.144.0647>
- Castles, A., Rastle, K. et Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cervetti, G. N., Pearson, P. D., Palincsar, A. S., Afflerbach, P., Kendeou, P., Biancarosa, G., Higgs, J., Fitzgerald, M. S. et Berman, A. I. (2020). How the reading for understanding initiative's research complicates the simple view of reading invoked in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S161-S172. <https://doi.org/10.1002/rrq.343>
- Christopoulos, T. T. et Redmond, S. M. (2023). *Factors impacting implementation of universal screening of developmental language disorder in public schools. Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 54(4), 1080–1102. [https://doi.org/10.1044/2023\\_LSHSS-22-00169](https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00169)
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (s.d.) *Processus et condition d'admission*. <https://www.csf.bc.ca/inscription/processus-et-conditions-dadmission/>
- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (2024) *La lecture interactive et inclusive au CSF*. <https://www.csf.bc.ca/2024/02/08/la-lecture-interactive-et-inclusive-au-csf/>
- Dawes E., Leitão S., Claessen M. et Kane R. (2018). A profile of the language and cognitive skills contributing to oral inferential comprehension in young children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 53(6), 1139-1149. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12427>
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M. et Kane, R. (2019). A randomized controlled trial of an oral inferential comprehension intervention for young children with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/0265659018815736>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Desimone, L. M. et Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Desmarais, C., Nadeau, L., Trudeau, N., Filiatrault-Veilleux, P. et Maxès-Fournier, C. (2013). Intervention for improving comprehension in 4–6 year old children with specific language impairment: Practicing inferencing is a good thing. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(6-7), 540-552. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.791880>
- Desmarais, M.-É. (2019). *L'appropriation et la mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle en contexte universitaire québécois : mieux comprendre le passage d'un paradigme de normalisation à un paradigme de dénormalisation* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Desrochers, A. et Guay, M.-H. (2020). L'évolution de la réponse à l'intervention : d'un modèle d'identification des élèves en difficulté à un système de soutien à paliers multiples. *Enfance en difficulté*, 7, 5-25. <https://doi.org/10.7202/1070381ar>
- Dobinson, K. L. et Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: A systematic review. *First Language*, 41(5), 527-554. <https://doi.org/10.1177/0142723721989471>
- Filiatrault-Veilleux, P., Desmarais, C., Bouchard, C., Esau, B. et Sylvestre, A. (2024). Inferential comprehension abilities in French-speaking preschoolers exposed to neglect in the early longitudinal language and neglect study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 67(6), 1819–1831. [https://doi.org/10.1044/2024\\_JSLHR-23-00484](https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-23-00484)
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N. et Desmarais, C. (2016). Comprehension of inferences in a narrative in 3- to 6-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1099–1110. [https://doi.org/10.1044/2016\\_JSLHR-L-15-0252](https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0252)
- Filiatrault-Veilleux, P., Bouchard, C., Trudeau, N. et Desmarais, C. (2015). Inferential comprehension of 3-6 year olds within the context of story grammar: a scoping review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(6), 737–749. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12175>
- Flack, Z. M., Field, A. P. et Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*Developmental Psychology*, 54(7), 1334-1346.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000512>

Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P. et Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers : A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 72-83. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/007))

Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 4-61. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Gouvernement du Québec (2021). *Centre de services scolaire du Val-des-Cerfs*. [www.cssvdc.gouv.qc.ca](http://www.cssvdc.gouv.qc.ca)

Government of British Columbia (2024a) Inclusive Education Programs and Funding - Independent Schools. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/legislation-policy/independent-schools/inclusive-education-programs-and-funding-independent-schools>

Government of British Columbia (2024b) Diversity in B.C. Schools - Province of British Columbia. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/legislation-policy/public-schools/diversity-in-bc-schools>

Government of British Columbia (2024c) Inclusive Education - Province of British Columbia. <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/k-12/administration/legislation-policy/public-schools/inclusive-education>

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C. et Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension : A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>

Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2004). Embedded–explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 201-211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))

Lefebvre P. (2016) La lecture interactive enrichie : Lire des histoires au préscolaire pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école. Formation continue, Ordre des Orthophonistes et Audiologistes du Québec, Montréal.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Lefebvre P. (2014) La lecture interactive enrichie : Lire des histoires au préscolaire pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école. Formation continue, Université Laval, Québec.
- Lefebvre P. (2013) La lecture interactive enrichie : Lire des histoires au préscolaire pour préparer efficacement les enfants à lire et à écrire à l'école. Formation continue, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Lefebvre, P., Trudeau, N. et 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. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>
- Lervåg, A., Hulme, C. et Melby-Lervåg, M. (2018), Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89, 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lonigan, C. J. et Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Lyon, A. R. et Bruns, E. J. (2018). User-centered redesign of evidence-based psychosocial interventions to enhance implementation—Hospitable soil or better seeds? *JAMA Psychiatry*, 76(1), 3-4.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. et Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children : A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- McKenna, M., Castillo, J., Detric, R. F., Cheng, K. et Goldstein, H. (2021). Speech-language pathologist involvement in multi-tiered system of supports questionnaire: Advances in interprofessional practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 52(2), 597-611. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00084](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00084)
- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Rousseau, A., Gingras, M.-P., Trudeau, N. et Croteau, C. (2023). Exploring kindergarten teachers' perception of in-class modelling by school-based speech-language pathologists through four implementation outcomes. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 47(3), 121-136.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N. et Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(1), 63-84. <https://doi.org/10.1177/0265659020974430>
- Meyer, A., Rose, D.H. et Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Règles budgétaires des commissions scolaires pour l'année 2016-2017, fonctionnement*. Québec, Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/P\\_SG/ress\\_financieres/rb/WEB\\_Fonctionnement\\_RB\\_2016-2017\\_20160621\\_ED.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/P_SG/ress_financieres/rb/WEB_Fonctionnement_RB_2016-2017_20160621_ED.pdf)
- Mol, S. E. et Bus, A. G. (2011). To read or not to read : A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. et Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings : A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Murphy, K. A., Pentimonti, J. M., Chow, P. et Jason C. (2023). Supporting children's language and literacy through collaborative shared book reading. *Intervention in School and Clinic*, 58(3), 155-163. <https://doi.org/10.1177/10534512221081218>
- Oakhill, J. V. et Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Orcutt, E., Johnson, V. et Kendeou, P. (2023). Comprehension: From language to reading. Dans S. Q. Cabell, S. B. Neuman et N. Patton Terry (Éds.), *Handbook on the science of early literacy* (p. 196-207). The Guilford Press.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ). (2023). *Guide de pratique en orthophonie scolaire*. <https://www.ooaq.qc.ca/espace-membres/developpement-professionnel/contenus-professionnels/guide-pratique-orthophonie-scolaire/>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Orthophonie et audiologie Canada (OAC). (2020, mars). *Exposé de position sur les modèles de prestation de services d'orthophonie en milieu scolaire*. <https://paroleetaudition.ca/nouvel-expose-de-position-doac-les-modeles-de-prestation-des-services-dorthophonie-en-milieu-scolaire/>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. et Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young childrens contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>
- Rice, M. et Wijekumar, K. (K.). (2024). Inference skills for reading: A meta-analysis of instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 116(4), 569–589. <https://doi.org/10.1037/edu0000855>
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Silva, M. et Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321–331. <https://doi.org/10.1037/a0037769>
- Schleppegrell, M. J. (2010). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Speech and Language UK. (2022). *Speech and language UK, Changing young lives*. <https://speechandlanguage.org.uk/>
- Statistique Canada. (2017). *La Haute-Yamaska, MRC [Division de recensement], Québec et Québec [Province] (tableau). Profil du recensement*, recensement de 2016, produit n° 98-316-X2016001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 29 novembre 2017. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F> (site consulté le 2 mars 2024).
- Statistique Canada. 2023. (tableau). *Profil du recensement*, recensement de la population de 2021, produit n° 98-316-X2021001 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 15 novembre 2023. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F> (site consulté le 2 mars 2024).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Terreberry, S., Dix, L., Cahill, P., Passaretti, B. et Campbell, W. (2021). Moving towards a tiered model of speech and language services in Ontario schools: Perspectives of school board speech-language pathologists. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 45(4), 267-282. [https://cjslpa.ca/files/2021\\_CJSLPA\\_Vol\\_45/No\\_4/CJSLPA\\_Vol\\_45\\_No\\_4\\_2021\\_1254.pdf](https://cjslpa.ca/files/2021_CJSLPA_Vol_45/No_4/CJSLPA_Vol_45_No_4_2021_1254.pdf)
- van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- van Kleeck, A. (2014). Distinguishing between casual talk and academic talk beginning in the preschool years: An important consideration for speech-language pathologists. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 724-741. [https://doi.org/10.1044/2014\\_AJSLP-14-0032](https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-14-0032)
- van Kleeck, A., Vander, W. J. et Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in head start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85-95. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/009\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/009))
- Wasik, B. A., Hindman, A. H. et Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>