



Dès la naissance...et pour la vie

Sommaire de recherche

Rachael Millard

Adjointe à la recherche, Réseau canadien de recherche
sur le langage et l'alphabétisation

et

Michelle Waese

Attachée de recherche, Réseau canadien de recherche
sur le langage et l'alphabétisation

Réseau canadien de recherche
sur le langage et l'alphabétisation



Partager la science. Éveiller les esprits.



FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES
DE GARDE À L'ENFANCE

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Partenaires du projet :	Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (Réseau)
Équipe du projet :	Anne Maxwell, Directrice principale des projets, programmes et services, FCSGE Lisa Willemse, Gestionnaire – communications, Réseau Christina Casserly – Coordinatrice de projets, FCSGE
Rédactrices du <i>Sommaire de recherche</i> :	Michelle Waese, Attachée de recherche, Réseau Rachael Millard, Assistante à la recherche, Réseau
Rédactrice de la trousse :	Robin J. Miller
Design/Mise en page :	Tara Gough, Mise en page/Coordinatrice Web, FCSGE
Révisure :	Lana Crossman, Chef de publications, FCSGE
Conception/Réalisation de la vidéo :	Daniel Feagan, Administrateur de réseau/Concepteur Web, FCSGE
Disposition du CD-Rom :	Sara Tarle, Chargée des affaires opérationnelles et des projets
Traduction :	Martine Leroux/ SMART Communication
Révisure du français :	Gaétane Huot, Coordinatrice des services d'information
Distribution :	Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
Voix hors champ :	Lana Crossman, Chef de publications, FCSGE Valérie Bell, Responsable, échange de connaissances, FCSGE Daniel Feagan, Administrateur de réseau/Concepteur Web, FCSGE
Impression et distribution :	PSI – Print Solutions Inc.
Comité avisé :	Monique Brodeur, Université du Québec à Montréal Pierre Cormier, Université de Moncton Tina Fraser, Prince George Head Start Margo Greenwood, University of Northern British Columbia Jan Hare, University of British Columbia Pat Hogue, Red River College Margie Mayfield, University of Victoria Ann Sutton, Université de Montréal Vianne Timmons, University of Prince Edward Island Mary Lou Vernon, University of Western Ontario Lesly Wade-Woolley, Queen's University Elaine Weitzman, Hanen Centre

Ce projet est financé en partie par le Programme de partenariats pour le développement social du gouvernement du Canada. Les opinions et interprétations exprimées sont celles des auteurs et ne correspondent pas nécessairement à celles du gouvernement du Canada.

ISBN : 1-894950-28-3

© Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
et le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation

2007



Dès la naissance...et pour la vie

Sommaire de recherche

Table de matières

Langage et littératie : Dès la naissance...et pour la vie.....	3
Premiers liens pour apprendre tout au long de la vie à parler, à lire et à écrire.....	5
Intervenantes en apprentissage et en garde des jeunes enfants :	
Aider les enfants à établir des liens.....	11
Comment tous les morceaux se mettent-ils en place?	
Réflexion, observation et consignation de notes.....	19
Tisser des liens avec les familles et la collectivité.....	25
Conclusion.....	31
Bibliographie	32
Glossaire.....	39



Langage et littératie

Dès la naissance... et pour la vie

Jusqu'à récemment, les spécialistes croyaient que les enfants commençaient à acquérir le langage et à apprendre à lire et à écrire au cours de leurs premières années à l'école et que les enseignants jouaient un rôle prépondérant dans l'acquisition de ces habiletés. Toutefois, la recherche actuelle montre qu'une bonne partie des habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'apprennent entre la naissance et l'âge de 6 ans, soit avant l'entrée à l'école. Ce constat a mis en lumière l'importance du rôle des parents et des autres intervenants, qui préparent le terrain pour l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture. Au Canada, où plus de la moitié des enfants de 6 mois à 5 ans reçoivent une forme quelconque de soins prodigués par des personnes autres que leurs parents (Bushnik, 2006), les intervenantes dans les services de la petite enfance jouent un rôle de premier plan pour favoriser l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture.

La majorité de la recherche actuelle sur le sujet se fonde sur une théorie baptisée l'éveil à la lecture et à l'écriture, ce qui fait référence aux attitudes, connaissances et habiletés liées à la lecture, à l'écriture, à l'écoute et au langage qu'acquissent les enfants à mesure qu'ils grandissent (tel que cité dans Whitehurst et Lonigan, 1998). Selon cette théorie, la langue orale, la lecture et l'écriture s'apprennent simultanément dès la tendre enfance et continuent à se perfectionner tout au long de la vie (Morrow, 2001). Cette évolution est fortement influencée par les interactions sociales puisque les enfants découvrent la lecture et l'écriture par le biais de leur vécu quotidien auprès de pairs et d'adultes qui savent lire et écrire (Morrow, 2001; Snow, Burns et Griffin, 1998; Whitehurst et Lonigan, 1998). Par exemple, les tout-petits s'éveilleront à l'écriture en jouant

à faire l'école avec leurs frères et sœurs aînés. Durant des séances de lecture partagée avec une intervenante, ils découvriront que les livres français se lisent de gauche à droite. Il est possible d'enrichir ces expériences quotidiennes d'apprentissage en offrant un soutien pour les habiletés qui nécessitent une aide plus directe. Par exemple, les enfants qui apprennent les lettres et les sons – une compétence essentielle pour apprendre à lire et à écrire – bénéficieront grandement d'une intervention directe et explicite de la part d'un adulte attentif (Adams, 1990; Aram et Biron, 2004; Brodeur et al., 2006).

La théorie de l'éveil à la lecture et à l'écriture stipule que l'enfant doit posséder des habiletés cognitives, linguistiques et sociales qui interagissent et s'imbriquent de façon complexe les unes avec les autres (Ollila et Mayfield, 1992). En outre, l'apprentissage de chaque enfant varie en fonction de son vécu antérieur (Ollila et Mayfield, 1992) ainsi que de son bagage unique d'habiletés et d'expériences. Selon la théorie de l'éveil à la lecture et à l'écriture, il est important d'être sensible aux forces, aux difficultés et aux intérêts des enfants et de s'adapter à chacun d'entre eux (Ollila et Mayfield, 1992).

Bien des activités quotidiennes des intervenantes auprès de la petite enfance – lire des histoires, fabriquer et utiliser des étiquettes, tenir des conversations avec les enfants – servent à éveiller les enfants au langage, à la lecture et à l'écriture (Ollila et Mayfield, 1992). Les intervenantes qui favorisent cet éveil encouragent les enfants à explorer et à apprendre de manière active. Elles présentent aux enfants dès leur jeune âge beaucoup de matériel pour apprendre à lire et à écrire, et elles mettent en valeur ces expériences de manière adaptée au stade de développement des enfants.



La première section du présent sommaire de recherche présente les grandes étapes de l'apprentissage du langage et de la littératie de la naissance à six ans, examine les habiletés qui contribuent à l'acquisition des habiletés nécessaires pour lire, écrire, écouter et parler. La seconde section souligne les méthodes fondées sur des données probantes pour favoriser ces habiletés. La troisième section porte sur l'importance du suivi quotidien pour stimuler la croissance personnelle et le développement des enfants. Elle dresse aussi la liste des avantages et des inconvénients des techni-

ques d'observation et de consignation de notes. Quant à la dernière section, elle aborde les facteurs familiaux et communautaires qui influent sur l'acquisition du langage et des habiletés reliées à la lecture et à l'écriture et traite des façons dont les intervenantes peuvent collaborer avec les familles pour favoriser cet apprentissage. Nous invitons les intervenantes à se servir du présent sommaire pour rehausser les pratiques efficaces qu'elles emploient déjà quotidiennement et aussi pour perfectionner leur pratique.

NOTE :

Vous trouverez un glossaire à la page 39 où sont définis les termes que pourraient ne pas connaître les lecteurs.





Premiers liens pour apprendre tout au long de la vie à parler, à lire et à écrire

L'acquisition du langage et des habiletés en lecture et en écriture chez les enfants est un processus complexe, influencé par les caractéristiques biologiques et le milieu. La plupart des enfants suivent une progression type qui les amène à franchir une série d'étapes de croissance. Cependant, l'âge auquel ils arrivent à ces étapes varie d'un enfant à l'autre, selon le sexe, l'expérience vis-à-vis du langage, le statut socioéconomique et, à un degré moindre, le rang de naissance (Baker et Wigfield, 1999; Burchinal et al., 2002b; Nicoladis et Genesee, 1997). Malgré cette variabilité, la compréhension des différentes étapes peut aider les intervenantes des services de la petite enfance à surveiller et à favoriser la croissance des enfants.

Poupons : Premières étapes de l'acquisition du langage

À l'étape prélinguistique de la petite enfance, les enfants acquièrent un certain nombre d'habiletés qui donneront naissance à la communication verbale. Les nouveau-nés sont biologiquement préparés à prêter attention aux sons produits par la parole et à décomposer le langage en phrases, en mots et en sons. Les parents et les intervenantes peuvent stimuler cette capacité naturelle en parlant souvent aux enfants et en leur présence. Il est courant dans certaines cultures – y compris les cultures d'Europe et d'Amérique du Nord – de parler aux bébés et aux jeunes enfants à un rythme plus lent, avec un ton et une prononciation exagérés (p. ex. : « À qui ce beau bébé-là? À qui? »). Cette communication dirigée vers l'enfant – ou « motherese » en

anglais – peut contribuer à favoriser la conscience du langage chez le nouveau-né. En les exposant à la communication dirigée vers eux et à d'autres modèles de langage, les poupons de cinq mois deviennent sensibles aux sons les plus courants de leur langue maternelle et peuvent distinguer les voix familières (Jusczyk, 2002). À sept mois et demi, les bébés arrivent à décomposer les phrases en mots et à huit mois, ils répondent d'habitude à quelques mots qui représentent des personnes (p. ex. : « maman », « papa » et le nom du bébé). À onze mois, les petits enfants comprennent entre dix et 150 mots (Fenson et al., 1994).¹

Pendant que les enfants apprennent à comprendre le langage, ils acquièrent également les habiletés nécessaires à la production du langage. Les deux premiers mois de leur vie, ils s'expriment principalement en pleurant. À deux mois environ, les poupons commencent à gazouiller et, quelques mois plus tard, à babiller. Le gazouillement se caractérise par le son de voyelles (p. ex. : « aaaaiiii »); le babillage donne lieu à des combinaisons de voyelles et de consonnes (p. ex. : « baba-baba »). À trois mois environ, les bébés commencent à se livrer à des échanges vocaux à tour de rôle et, à huit mois, la structure de leurs vocalisations ressemble invariablement aux conversations : ils se taisent pendant que la personne soignante parle et recommencent à vocaliser lorsque la personne s'arrête pour écouter (de Boysson-Bardies, 1999). À onze mois environ, les bébés peuvent créer et utiliser des protomots, qui sont des combinaisons uniques de syllabes répétées pour désigner des objets précis (p. ex. : « baba » pour désigner une suce) (Robb, Bauer et Tyler, 1994). À cette

¹ Dans le présent document, toutes les descriptions d'écart au niveau des capacités indiquent l'intervalle entre le dernier et le premier décile des enfants du groupe de référence.



période, certains enfants produisent de plus jusqu'à 20 vrais mots (Fenson et al., 1994).

Les poupons à l'étape prélinguistique élaborent également des modes de communication non verbaux tels que l'*attention conjointe*. L'attention conjointe consiste pour l'enfant à suivre des yeux le regard que l'intervenante porte sur des objets et inversement. Par exemple, quand une intervenante regarde un ballon, le bébé peut suivre son regard et fixer le ballon lui aussi. Si l'intervenante nomme l'objet, le bébé commence à former des connexions entre le langage et le monde physique, ce qui élargit rapidement son vocabulaire (Campbell et Namy, 2003). Les bébés apprennent aussi à communiquer de façon non verbale par une indication du doigt, l'expression du visage et des signes de la main. Comme pour la communication verbale, l'utilisation des gestes par les poupons peut varier beaucoup. Par exemple, les bébés de 8 mois peuvent utiliser entre trois et 20 gestes; les petits de 14 mois peuvent en utiliser de 23 à 52.

TABLEAU 1	
Résumé des étapes d'acquisition du langage et d'éveil à la lecture et à l'écriture (chez le poupon)	
Âge	Étape
Nouveau-né	<ul style="list-style-type: none"> • Le poupon sursaute quand il entend un grand bruit • Il se calme au son d'une voix familière
1 à 2 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Il sourit lorsqu'on lui parle • Il gazouille
3 à 7 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Il réagit différemment selon l'intonation (joie, colère) • Il babille
8 à 12 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Il tourne la tête vers le son • Il prête attention lorsqu'on lui parle • Il répond lorsqu'on l'appelle par son nom • Il comprend entre 5 et 200 mots (environ) • Il reconnaît des phrases tirées de jeux et de routines (p. ex. : coucou!)
(Fenson et al., 1994; de Boysson-Bardies, 1999)	

Tout-petits : Exploration du monde des mots

Vers l'âge de 12 mois et après, les enfants commencent à comprendre la parole et à parler afin de communiquer avec les autres et d'exprimer leurs besoins. Bien que les tout-petits n'enrichissent pas tous leur vocabulaire au même rythme, l'acquisition du langage a tendance à

suivre la même séquence. Entre le 12^e et le 24^e mois, ils commencent à utiliser le langage holophrastique, où de simples mots changent de sens selon le contexte (Barrett, 1982). Par exemple, un tout-petit peut employer le mot « chandail » pour dire « le chandail est là-bas », « enfiler le chandail » ou « enlever le chandail ». On désigne souvent la prochaine étape sous le nom de langage télégraphique, en raison de sa similitude avec le langage utilisé d'ordinaire dans les télégrammes. Le langage télégraphique contient des phrases courtes composées de deux mots dont le sens est crucial pour le contenu, et la signification de ces phrases peut varier beaucoup selon le contexte (Bloom et al., 1975). Par exemple, « maman partir » peut vouloir dire « maman s'en va », « maman, je veux partir », « maman, je veux que tu partes » ou « est-ce que maman s'en va? » selon le contexte dans lequel la phrase est utilisée.

Entre 12 et 24 mois, les enfants comprennent beaucoup plus de mots qu'ils sont capables d'en former. À 12 mois, les tout-petits comprennent entre 25 et 200 mots et sont pourtant incapables d'en produire plus de 25 ou n'en produisent pas du tout (Fenson et al., 1994). Il y a des enfants qui élargissent leur vocabulaire parlé rapidement et en peu de temps (c'est ce qu'on appelle parfois « l'éclatement du vocabulaire »). D'autres enfants acquièrent le langage plus lentement sur une période plus longue (Fenson et al., 1994; Goldfield et Reznik, 1990). Durant la période préscolaire, les enfants au développement caractéristique apprennent 17 mots en moyenne par semaine jusqu'à l'âge de sept ans. Toutefois, le nombre de mots appris est fortement influencé par le milieu. De manière générale, ceux qui entendent moins de mots à la maison ou dans leur service de la petite enfance enrichissent plus lentement leur vocabulaire, soit à raison de 11 mots en moyenne par semaine les premières années (Biemiller, 2005). Ainsi à 24 mois, les tout-petits peuvent produire entre 50 et 550 mots (Fenson et al., 1994).

Les tout-petits font souvent des erreurs en prononçant de nouveaux mots (de Boysson-Bardies, 1999). Ils peuvent généraliser la signification des mots de façon impropre en leur donnant un sens trop large ou trop étroit. L'élargissement excessif du sens d'un mot se produit lorsqu'un tout-petit appelle tous les chiens « Charlemagne », pas seulement le sien. Inversement, le rétrécissement excessif du sens se produit lorsque le tout-petit emploie le mot « chien » pour désigner seulement son animal de compagnie et pas les autres chiens. Encore une fois, l'exposition au langage influence le



nombre et le type de mots qu'apprend un enfant. Les intervenantes dans les services de la petite enfance peuvent favoriser l'acquisition du langage en élaborant et en utilisant un éventail de synonymes (p. ex. : gros, grand ou énorme) dans la vie de tous les jours (Hoff et Naigles, 2002).

Les tout-petits montrent qu'ils ont de plus en plus conscience du langage quand ils comprennent des mots et des phrases et qu'ils leur donnent suite sans suggestions de l'extérieur. À 13 mois environ, les tout-petits comprennent et répondent à certaines instructions verbales, telles que « regarde le chien qui dort », sans les suggestions du langage corporel ou du regard (Thomas et al., 1981). Au fil de leur développement, les enfants deviennent plus sensibles au rôle de chaque mot dans une phrase et aux autres aspects de la grammaire. À 20 mois, les enfants utilisent des indices de la structure de la phrase et du contexte pour extraire le sens des mots. Par exemple, lorsqu'ils entendent un nouveau mot inventé comme « alotte », les enfants utilisent le contexte de la phrase pour déterminer si ce mot est un nom propre (p. ex. : « voici Alotte ») ou un nom commun (p. ex. : « c'est une alotte ») (Bélanger et Hall, 2006).

La communication non verbale continue aussi de s'améliorer de façon constante pendant la période comprise entre le 12e et le 36e mois. Les tout-petits deviennent des experts en attention conjointe et commencent à comprendre la signification d'autres gestes non linguistiques (Behne, Carpenter et Tomasello, 2005). Dans le cadre d'une étude, des parents regardaient une boîte dépourvue d'intérêt qu'ils montraient du doigt. Les enfants de 14 mois ont suivi le signal non verbal de leurs parents et supposé qu'il y avait une raison de porter attention à cette boîte. En se fondant sur leur supposition, la plupart des enfants ont regardé à l'intérieur de la boîte et y ont trouvé une récompense (Behne, Carpenter et Tomasello, 2005). Cette étude montre que les enfants comprennent que les adultes ne se concentrent pas sur des gens ou des objets sans raison, et les tout-petits utilisent cette information pour orienter leurs actions.

TABLEAU 2	
Résumé des étapes d'acquisition du langage et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (chez le tout-petit)	
Âge	Étape
12 mois	• Le tout-petit emploie jusqu'à 30 mots
12 à 18 mois	• Il utilise les mots et les phrases appris de façon répétée
18 mois	• Il emploie entre 10 et 250 mots
18 à 24 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Il emploie au moins 10 mots; il peut en employer autant que 550 • Il comprend des instructions élémentaires, telles que « mets le livre sur la tablette » • Il associe des mots pour former des phrases de deux mots • Il parle intelligiblement au moins les deux tiers du temps • Il emploie au moins deux pronoms correctement (p. ex. : je, vous, elle, il, nous, ils ou elles)
24 à 36 mois	<ul style="list-style-type: none"> • Il emploie au moins 50 mots, mais peut en employer plus de 700 • Il emploie la forme plurielle de certains noms • Il emploie la forme passée des verbes • Il connaît les principales parties du corps qu'il peut montrer du doigt lorsqu'on le lui demande • Il comprend la plupart des questions simples et y répond • Il prend part aux conversations brèves • Il connaît au moins trois prépositions (dans, sur, dessous)
Note : L'information présentée aux tableaux 2 à 4 fait l'unanimité des chercheurs, puisque ces étapes sont souvent citées dans des textes généraux et les sites Web. ²	

Enfants d'âge préscolaire (3 à 4 ans) : Jeu avec les lettres et la grammaire

Entre trois et quatre ans, les enfants forment des énoncés de plus en plus élaborés et commencent à parler selon les règles de la grammaire. Ils emploient les formes marquant le pluriel ou le passé. Au début, lorsque les enfants apprennent à employer les affixes, ils

² de Boysson-Bardies, 1999; Child Development Institute, 2005; Association canadienne des orthophonistes et audiologistes (ACOA), 2006; Fenson et al., 1994.



risquent de les surgénéraliser. Par exemple, un enfant peut appliquer la règle générale lorsqu'il ne faut pas et dire « chevaux » plutôt que « chevals » ou « écrisais » plutôt que « écrivais ». La surgénéralisation des règles de grammaire, bien qu'incorrecte en principe, est un signe positif indiquant que les enfants les apprennent et les appliquent. Généralement, corriger les erreurs de ce type ne produit pas d'effet; elles se corrigent habituellement d'elles-mêmes au fil du temps (Marcus et al., 1992).

À trois ans, les premières habiletés relatives à la lecture et à l'écriture commencent à se perfectionner et continuent ensuite de progresser parallèlement aux capacités langagières. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est fortement influencé par le milieu physique et social fourni par les parents et les intervenantes auprès de la petite enfance (Jalongo et al., 2002). Par la lecture partagée de livres d'histoires, les enfants apprennent à tenir un livre, à tourner les pages dans l'ordre, à regarder les pages de gauche à droite et à suivre l'histoire à l'aide des illustrations. Durant la lecture, les enfants peuvent attribuer des étiquettes élémentaires et poser des questions sur le contenu visuel du livre. Par exemple, en réponse à la question « où est le canard? », l'enfant peut montrer l'image du doigt ou demander « c'est quoi? ». Les livres d'images simples sont particulièrement utiles pour favoriser l'apprentissage de ces capacités (Jalongo et al., 2002). L'apprentissage des enfants dépend aussi largement de l'enseignement direct. Par exemple, en suivant des instructions, les enfants de trois ans peuvent réciter l'alphabet et segmenter le son initial d'un mot (p. ex. : le « p » de « pot » ou le « m » de « maman »; Aram et Biron, 2004; Whitehurst et Lonigan, 1998). Les enfants à qui l'on a enseigné en bonne et due forme l'alphabet, la sensibilité phonologique (p. ex. : la capacité de reconnaître et de « manipuler » les sons dans les mots) et les habiletés liées à l'écriture réussissent mieux les tâches de lecture et d'écriture que les enfants plus âgés qui n'ont pas reçu cet enseignement (Aram et Biron, 2004).

TABLEAU 3

Résumé des étapes d'acquisition du langage et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (chez l'enfant d'âge préscolaire)

Âge	Étape
3 à 4 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Il nomme des objets courants dans des livres d'images ou des magazines • Il utilise des phrases de trois mots ou plus avec une grammaire qui ressemble souvent à celle des adultes • Il pose les questions qui, où et pourquoi • Il emploie souvent la forme passée • Il peut raconter une histoire simple • Il suit des instructions simples avec facilité, même si l'objet cible n'est pas à portée de vue • Il répète des mots, des phrases, des syllabes et des sons
<p>Note : L'information présentée aux tableaux 2 à 4 fait l'unanimité des chercheurs, puisque ces étapes sont souvent citées dans des textes généraux et les sites Web.²</p>	

Enfants d'âge préscolaire (4 à 6 ans) : Liens entre langage et littératie

À quatre ans, nombre d'enfants participent à des activités ou à des leçons organisées et, à cinq ou six ans, beaucoup d'enfants sont inscrits à la maternelle, au jardin ou en première année. Durant les dernières années de la période préscolaire, le vocabulaire des enfants augmente à raison de 800 à 1 000 mots par année (Biemiller et Slonim, 2001). À la fin de leur cinquième année, les enfants peuvent comprendre et produire des milliers de mots (Anglin, 1993; Biemiller et Slonim, 2001). Les enfants se servent de leur vocabulaire en expansion pour produire un langage plus complexe. Les enfants d'âge préscolaire plus âgés commencent à employer habilement un langage et des conventions grammaticales pour formuler des questions (p. ex. : « qu'est-ce que j'ai mangé? », des énoncés négatifs (p. ex. : « je ne mangeais pas de carottes ») et des phrases complexes (p. ex. : « j'ai mangé du fromage et c'était délicieux »). Ils comprennent également les contrastes relationnels (p. ex. : grand-petit ou lourd-léger) et les emplois dans des phrases (p. ex. : « mon camion est plus gros que le tien »). À cinq ans de façon générale, les enfants comprennent et emploient la voie passive (p. ex. : « la voiture a été frappée par un camion ») (Shaffer, Wood et Willoughby, 2002).



À cette étape, la sensibilité phonologique est une habileté de plus en plus importante. Vers quatre ans, les enfants manifestent cette habileté en battant des mains à chaque syllabe ou son et en reconnaissant les rimes (p. ex. : plat et chat) (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). À mesure que leur sensibilité phonologique augmente, les enfants sont capables de déterminer quel mot n'appartient pas à un groupe (p. ex. : bébé, bonbon, bonhomme, poupée) et de décomposer les mots en leurs parties (p. ex. : /p/-/l/-/a/ dans plat) (NICHD, 2000).

Les enfants d'âge préscolaire plus âgés comprennent également mieux le langage écrit et les conventions de l'écriture. Les petits de quatre ans commencent à comprendre que les phrases se composent de mots, que les mots sont faits de lettres et que les lettres s'alignent d'une certaine façon sur la page (Levy et al., 2006). Beaucoup d'enfants de cinq ans arrivent à tenir un livre d'images, à tourner les pages correctement et à former un récit compréhensible fondé sur les images montrées (Jalongo et al., 2002). D'ordinaire, ils ont une bonne sensibilité aux caractères (p. ex. : l'orientation des lettres), mais ne peuvent pas distinguer les vrais mots (p. ex. : panier) des séries de consonnes et de voyelles (p. ex. : tetalo) ou des mots inventés (p. ex. : alotte) (Levy et al., 2006).

TABLEAU 4	
Résumé des étapes d'acquisition du langage et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (chez l'enfant d'âge scolaire)	
Âge	Étape
4 à 6 ans	<ul style="list-style-type: none"> • Il parle d'une façon que peuvent comprendre les adultes qui ne le connaissent pas • Il utilise de façon constante une grammaire qui ressemble à celle des adultes • Il utilise des phrases assez longues, dont certaines phrases complexes (p. ex. : « ma sœur joue au soccer et porte un uniforme » ou « quand je serai grand, je porterai un uniforme moi aussi ») • Il connaît des contraires courants : dur–mou, grand–petit • Il compte jusqu'à 10 et comprend la notion des nombres jusqu'à 4 ou plus • Il répète des phrases contenant jusqu'à 9 mots • Il décrit l'utilisation d'objets courants (p. ex. : chaussure, chapeau, table) • Il emploie des mots descriptifs spontanément (p. ex. : « cette pâte à modeler est molle ») • Il invente des rimes, y compris des rimes et des chansons dépourvues de sens • Il raconte une histoire complète, comportant un début, un milieu et une fin • Il prédit ce qui se va produire ensuite dans une histoire
<p>Note : L'information présentée aux tableaux 2 à 4 fait l'unanimité des chercheurs, puisque ces étapes sont souvent citées dans des textes généraux et les sites Web.²</p>	

² de Boysson-Bardies, 1999; Child Development Institute, 2005; Association canadienne des orthophonistes et audiologistes (ACOA), 2006; Fenson et al., 1994.



Intervenantes en apprentissage et en garde des jeunes enfants : Aider les enfants à établir des liens

L'acquisition du langage et la littératie sont étroitement liés. Les enfants dont la première expérience du langage est positive s'éveillent à la lecture et à l'écriture, ce qui contribue en retour à l'acquisition du langage. Les intervenantes en apprentissage et en garde de la petite enfance jouent un rôle actif dans l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elles présentent aux enfants des mots, des sons, des lettres et des livres, et elles font ressortir les relations entre eux. La section qui suit renferme un certain nombre d'habiletés clés pour apprendre à lire et à écrire, de même que des stratégies appuyées par la recherche pour favoriser l'acquisition du langage et la littératie.

La présente section décrit comment les intervenantes utilisent un éventail de stratégies fondées sur des données probantes afin d'aider les enfants à apprendre à parler, à lire et à écrire. Elle illustre également les avantages du soutien à l'apprentissage des enfants qui acquièrent ces habiletés. Par exemple, lorsqu'un enfant commence à apprendre à compter, l'intervenante peut s'asseoir avec lui et lui apprendre le nom des chiffres en les montrant en exemple. La fois suivante, l'intervenante peut encore s'asseoir avec l'enfant pour l'encourager et le soutenir, mais ne lui nommer les chiffres que lorsque l'enfant a un blocage. L'intervenante retirera graduellement son soutien à mesure que l'enfant perfectionne ses habiletés et sa confiance en sa capacité de compter seul. Nombre d'intervenantes utilisent déjà certaines stratégies dans un but précis, y compris le soutien à l'apprentissage, mais elles gagneraient à se renseigner sur les résultats des recherches qui renforcent ces stratégies et fournissent de nouvelles idées pour soutenir l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au quotidien.

Sensibilité à l'écrit

La lecture partagée est l'une des activités le plus fréquemment associée à l'acquisition du langage et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'agit de la lecture interactive d'un livre, d'un magazine ou d'un autre texte entre un adulte et un enfant ou un petit groupe d'enfants. Les intervenantes lisent souvent des histoires, des livres d'information et d'autres textes avec les enfants dont elles s'occupent, et elles favorisent ainsi la sensibilité aux caractères écrits (Justice et Pullen, 2003). Lorsque les adultes et les enfants lisent ensemble, les petits apprennent des lettres, des mots et d'autres caractéristiques de l'écriture. Toutefois, les jeunes enfants ne se concentrent pas naturellement sur les caractères écrits durant la lecture partagée. En fait, durant la lecture partagée d'un livre d'histoires, ils passent la plupart de leur temps à regarder les images (Evans et Saint-Aubin, 2005). Attirer l'attention des enfants sur les caractères en montrant un mot du doigt lorsque vous le dites ou en posant des questions sur les caractères (p. ex. : « où est le titre? » ou « quelle est cette lettre que nous connaissons – c'est un A! ») peut aider à améliorer la conscience des mots et la connaissance de l'alphabet (Justice et Ezell, 2002). C'est en faisant de la lecture partagée en petit groupe (c.-à-d. de moins de quatre enfants) et en lisant un grand livre (c'est-à-dire un livre qui contient de grandes images et de gros caractères), pour que chacun puisse voir le texte, que les intervenantes réussissent le mieux à concentrer l'attention des enfants sur les caractères écrits.

Principe de l'alphabet

Il est important d'apprendre le principe de l'alphabet pour la réussite à long terme de l'apprentissage de la lecture (Stanovich, 1986). Le principe de l'alphabet comporte deux parties : (1) la connaissance des lettres – une conscience des lettres et de leur relation avec les sons; enfin, (2) la sensibilité phonologique – une conscience des sons produits en parlant et la capacité de « manipuler » les sons dans les mots (Moats, 1999). L'enfant qui acquiert le principe de l'alphabet a la capacité d'associer des sons avec des lettres et d'utiliser ces sons pour former des mots (<http://reading.uoregon.edu/au/>).

Connaissance des lettres

La connaissance de l'alphabet ne fera pas nécessairement d'un enfant un lecteur accompli. Toutefois, il y a une forte corrélation entre la connaissance des lettres à quatre et cinq ans et la capacité future de lire, ce qui fait que la connaissance des lettres constitue un indice très révélateur des futures habiletés en lecture des enfants d'âge préscolaire (Foulin, 2005). Les enfants n'apprennent pas tout seuls l'alphabet et la relation entre les lettres et les sons; il faut leur enseigner (Aram et Biron, 2004). Les intervenantes qui enseignent aux enfants les lettres et leur relation avec les sons peuvent le faire en choisissant une lettre (p. ex. : « m ») et en planifiant plusieurs activités pour renforcer l'apprentissage. Elles peuvent par exemple demander aux enfants de faire une recette de « m » en nommant des mots qui commencent par un « m » et en les mettant dans un bol à mélanger imaginaire. De surcroît, les enfants peuvent s'exercer à écrire la lettre « m » ou dessiner des choses dont le nom commence par « m ». Les intervenantes peuvent également favoriser la connaissance des lettres en lisant un abécédaire, en montrant du doigt et en nommant des lettres qui font partie du cadre de vie (p. ex. : « le panneau d'arrêt contient cinq lettres – A-R-R-Ê-T » ou « ton nom commence par la lettre « B » et le son /b/ »). Les enfants bénéficiant d'activités systématiques qui favorisent la connaissance de l'alphabet auront appris plus de lettres à la fin de leur première année scolaire que ceux qui ne bénéficient pas de telles activités (Brodeur et al., 2006).

Sensibilité phonologique

La sensibilité phonologique désigne la capacité à reconnaître et à « manipuler » chaque son du discours. Elle amène à comprendre que la parole est faite de sons

(p. ex. : comprendre que le mot « table » compte quatre sons – /t/, /a/, /b/ et /l/). En termes concrets, la sensibilité phonologique signifie la compréhension du fait que les mots se décomposent en partie. Les linguistes désignent ces parties sous le nom de phonèmes, d'attaques, de rimes et de syllabes (reportez-vous au glossaire pour plus de détails). Les enfants apprennent d'abord les unités les plus grandes, soit les syllabes, et ensuite les unités de plus en plus petites. D'abord, ils peuvent montrer qu'ils connaissent les sons en battant des mains à chaque syllabe d'une chanson (p. ex. : « ne pleu-re pas Jean-net-te »). Ensuite, ils peuvent détecter des mots qui riment (p. ex. : carte et tarte) et, par la suite, choisir un mot qui n'appartient pas à une série (p. ex. : chapeau, chien ou ketchup).

Lorsqu'on l'évalue à cinq ans, cette conscience de la relation entre la parole et les sons permet de prédire la capacité à lire à l'école primaire (Catts et al., 1999; NICHHD, 2000; Whitehurst et Lonigan, 1998). Les enfants dont la sensibilité phonologique est avancée réussissent mieux que leurs camarades à l'intelligence, au vocabulaire réceptif et au statut socioéconomique comparables (Whitehurst et Lonigan, 1998). Bien que certains enfants aient une meilleure sensibilité phonologique que d'autres, l'exposition périodique à cette habileté améliore l'apprentissage de la lecture chez tous les petits (Blachman, 2000). Plus important encore, le soutien dès le jeune âge est crucial parce que l'apprentissage des habiletés phonologiques continue d'avoir de l'influence pendant une bonne partie des études primaires (NICHHD, 2000).

Beaucoup d'intervenantes auprès de la petite enfance favorisent la sensibilité phonologique au moyen d'activités quotidiennes centrées sur les sons produits en parlant (NICHHD, 2000; Rvachew, Nowak et Cloutier, 2004), telles que le chant, les comptines et la lecture de poèmes qui contiennent des sons répétitifs et des rimes. Les intervenantes tirent aussi profit des périodes sensibles pour l'apprentissage afin d'accroître chez les enfants leur conscience phonologique. Par exemple, durant la prise des présences, une intervenante peut dire « avez-vous remarqué qu'il y a trois sons dans Ben-ja-min et Mo-ha-med? Combien de sons y a-t-il dans mon prénom? Lu-cie ». Ou elle peut dire « les prénoms Mia et Marguerite commencent tous deux par le son /m/. Par quel son est-ce que mon prénom commence? ». Les enfants plus âgés seront peut-être capables de reconnaître chacun des phonèmes d'un mot. Les intervenantes peuvent les encourager à décomposer les mots et à fusionner les sons. Par exemple,



le mot gâteau contient quatre phonèmes (/g/, /a/, /t/ et /o/), et le fait de dire ces sons ensemble rapidement (c'est-à-dire de fondre les sons) produit le mot gâteau. Cette activité, en particulier, illustre la relation entre la connaissance des lettres et la sensibilité phonologique. Les enfants nomment les lettres lorsqu'ils décomposent les mots, ce qui peut favoriser la sensibilité phonologique. Les enfants qui connaissent mieux l'alphabet ont généralement une meilleure sensibilité phonologique (Johnston, Anderson et Holligan, 1996).

Il est également possible d'améliorer la sensibilité phonologique à l'aide de programmes informatiques et de livres parlés. Les enfants perfectionnent les habiletés visées par des programmes informatiques (Lonigan et al., 2003). Les jeux sur ordinateur qui proposent de travailler les rimes, c'est-à-dire d'apparier les mots qui comportent la même attaque ou qui riment (p. ex. : chat et chien ou cape et trappe), et de compter le nombre de syllabes ou de phonèmes favorisent le perfectionnement de ces habiletés. Les intervenantes peuvent varier la fréquence et la nature de leurs activités qui portent sur la sensibilité phonologique; concentrez-vous sur un ou deux types d'activités à la fois, travaillez avec de petits groupes d'enfants et soyez conscientes du stade de développement et de l'intérêt, qui varient d'un enfant à l'autre (NICHHH, 2000).

Vocabulaire

Le langage auquel les enfants sont exposés tous les jours varie énormément. En moyenne, les enfants entendent entre 250 et 3 600 mots à l'heure (Hart et Risley, 1992; 1995). À trois ans, un enfant peut avoir entendu entre dix millions et 40 millions de mots nouveaux et répétés (Hart et Risley, 1995). Par conséquent, les enfants exposés à un vocabulaire élaboré peuvent avoir entendu 30 millions de mots de plus que les enfants les moins exposés. Cet écart peut avoir une influence sur l'acquisition du vocabulaire et le rendement scolaire futur (Weizman et Snow, 2001).

En dépit des différences au niveau de l'exposition au langage en bas âge, il est possible de favoriser l'acquisition du vocabulaire chez tous les enfants dans les services de la petite enfance. Les intervenantes peuvent employer des mots nouveaux ou plus complexes durant la récréation et à l'heure des repas. Elles peuvent soutenir la compréhension de nouveaux mots chez les enfants en communiquant des définitions, des exemples ou une autre forme d'aide pour faire comprendre la signification des nouveaux mots (Weizman et Snow,

2001). Par exemple, une intervenante peut présenter le mot « véhicule » en disant « Sarah, tu joues avec plusieurs véhicules différents. Les camions, les automobiles et les ambulances sont des types de véhicules ».

Les intervenantes favorisent également l'enrichissement du vocabulaire par la lecture partagée. Quand les intervenantes et les enfants lisent ensemble, ces derniers sont exposés à un éventail de nouveaux mots et de nouvelles phrases, et leur apprentissage du vocabulaire se renforce lorsqu'ils montrent du doigt et nomment des images et des mots (Ard et Beverly, 2004; Sénéchal, Thomas et Monker, 1995). Il est possible de renforcer encore cet apprentissage au moyen d'activités de lecture répétée, c'est-à-dire lire un même texte plusieurs fois (Justice, Meier et Walpole, 2005). Par exemple, les enfants d'âge préscolaire retiennent plus de mots s'ils écoutent un livre d'histoires trois fois que s'ils entendent l'histoire une seule fois. (Justice, Meier et Walpole, 2005; Robbins et Ehri, 1994; Sénéchal, 1997). Il arrive souvent que les enfants initient cette pratique en demandant aux intervenantes de leur lire la même histoire à plusieurs reprises. Ils peuvent également se livrer à des jeux et à des chants liés à l'histoire ou en simuler certaines scènes. La lecture répétée peut être bénéfique parce que les enfants entendent de nouveaux mots dans un contexte où la signification est illustrée par l'histoire. Par exemple, les enfants apprendront le mot « griffe » parce qu'ils l'auront entendu plusieurs fois dans l'histoire qui raconte que « le chat a attrapé la souris à l'aide de ses griffes » et l'illustre par une image montrant un chat aux longues griffes. Le fait d'entendre la signification de nouveaux mots (p. ex. : « les griffes sont comme de gros ongles durs ») ou de poser des questions à leur propos (p. ex. : « pourquoi le chat a-t-il des griffes? ») renforce encore l'apprentissage durant la lecture répétée (Justice, Meier et Walpole, 2005; Sénéchal, 1997).

Écriture et langue écrite

L'idée que les enfants se font des caractères imprimés et de leurs capacités à écrire évolue considérablement de l'âge de deux ans jusqu'à la fin du primaire. Les enfants de trois et quatre ans pensent habituellement que toutes les images et tous les gribouillages sont lisibles. Vers l'âge de cinq ans, ils découvrent que l'écriture du français est constituée de formes spécifiques alignées horizontalement sur une feuille (Bialystock, 1995). Par la suite, ils apprennent que l'écriture se fait à partir de mots et que ces mots sont composés de lettres. Durant cette étape de leur développement, les enfants font



semblant d'écrire des mots, ce qui constitue une partie importante de leur apprentissage de la lecture et de l'écriture. En général, ils commencent par faire des gri-bouillages, puis ils font des formes et enfin des lettres qui créeront des mots fictifs (p. ex. : alotte) ou de vrais mots ayant une orthographe inventée (p. ex. : « merci » pour « merci »). Avec de la pratique, les enfants finissent par apprendre à écrire en se fondant sur les normes grammaticales et orthographiques (Levy et al., 2006).

Il est essentiel que les jeunes enfants apprennent à reconnaître et à écrire leur prénom. Les enfants de quatre ans reconnaissent généralement le nom et le son de la première lettre de leur prénom mieux que les autres lettres de l'alphabet (Treiman et Broderick, 1998). Qu'il s'agisse de l'anglais, du néerlandais, de l'hébreu et peut-être d'autres langues, les enfants apprennent tous à reconnaître la première lettre de leur prénom en se pratiquant à écrire leur prénom (Levin et al., 2005).

Les intervenantes initient souvent des activités d'écriture conjointe qui aident les enfants non seulement à perfectionner leurs habiletés en écriture (p. ex. : tenir un instrument pour écrire, motricité fine, etc.), mais aussi à améliorer leur sensibilité phonologique, leur connaissance de l'alphabet et leur compréhension auditive (Aram et Biron, 2004). Par exemple, les intervenantes peuvent aider les enfants de deux ans à apprendre comment tenir et utiliser un crayon. Elles peuvent aider les enfants d'âge préscolaire à imprimer leur nom, à faire une carte de fête ou à cocher des éléments d'une liste.

À mesure que les jeunes enfants apprennent à former et à écrire des lettres et des mots, ils découvrent les caractéristiques de la langue écrite et les différences avec la langue parlée. La langue écrite utilise des mots qui ne se retrouvent pas couramment à l'oral. Par exemple, le mot « content » à l'oral peut s'exprimer par les mots « heureux » ou « enchanté » à l'écrit. La langue écrite se fonde aussi sur une grammaire beaucoup plus complexe, qui comprend notamment des phrases passives (p. ex. : le monstre a été vaincu par le magicien) et une absence de contexte (p. ex. : des références à des gens, des endroits ou des choses qui ne sont pas visibles à l'auditeur). Par exemple, à l'oral, une personne peut dire « Il lui a parlé là-bas », mais à l'écrit, sans indices provenant de l'environnement ou de gestes (comme montrer du doigt), la phrase peut devenir « David a parlé à sa sœur dans le jardin ». La phrase écrite comprend des noms et des descriptions du contexte qui fournissent au lecteur l'information nécessaire pour re-

créer mentalement la scène. Les enfants découvrent ces caractéristiques uniques de la langue écrite et d'autres encore en lisant avec quelqu'un et en étant exposés à des textes (Purcell-Gates, 2001).

Cadre de vie riche en caractères imprimés

Les enfants sont sensibles aux caractères imprimés dans leur milieu quotidien, comme les logos (p. ex. : Lego), les pancartes (p. ex. : un arrêt) et les étiquettes (p. ex. : dans la cuisine) (Kuby et al., 1999). Les enfants d'à peine trois ans arrivent à reconnaître les logos et à les associer aux produits correspondants (Masonheimer, Drum et Ehri, 1984). La reconnaissance des logos et d'autres formes d'imprimés dans le cadre de vie constitue un signe de l'émergence de la sensibilité aux caractères imprimés ou à la lecture des mots (Cronin, Farrell et Delaney, 1999; Masonheimer et al., 1984; Whitehurst et Lonigan, 1998). Ainsi, un milieu riche en caractères imprimés fournit aux enfants des occasions d'apprendre le lien entre les mots et leur signification.

Les enfants qui n'ont pas facilement accès à du matériel imprimé (p. ex. : livres, magazines, étiquettes, affiches) à la maison ou dans leur service de la petite enfance ont moins d'occasions d'interagir avec du matériel d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (McGill-Franzen, Lanford et Adams, 2002). Une abondance de matériel imprimé disposé de manière à attirer l'attention et à être facilement accessible partout dans le service de garde (p. ex. : présentoir rempli de livres) aide les enfants à se former une idée de ce que sont les caractères imprimés, l'écriture et les narrations (Dunn, Beach, Kontos, 1994; Neuman, 1999). Le tableau 5 présente un certain nombre de façons de créer une salle riche en caractères imprimés.

Il est important que les enfants évoluent dans un milieu qui comporte beaucoup de matériel imprimé, mais cela ne suffit pas en soi à faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les enfants apprennent à partir des explications des adultes à utiliser et à valoriser le matériel imprimé dans leur cadre de vie. Les intervenantes qui ont suivi une formation sur la façon d'utiliser les bibliothèques de classe peuvent optimiser l'éveil à la lecture et à l'écriture; elles ont tendance à utiliser le matériel fréquemment et ont davantage à découvrir de nouvelles occasions de souligner les liens entre les livres, les mots, les lettres et les sons (McGill-Franzen et al., 1999).

TABLEAU 5

Services de la petite enfance riches en caractères imprimé

- Inclure différentes formes de matériel imprimé dans la bibliothèque de la salle (p. ex. : fiction, ouvrages généraux, poésie, humour et magazines) et s'assurer que ce matériel est accessible.
- Choisir un thème par mois et présenter des livres qui y sont liés.
- Afficher du matériel imprimé (p. ex. : affiches, photos, mur de mots, histoires, calendriers, étiquettes) à la hauteur des yeux des enfants.
- Créer un coin du livre avec des tapis ou des coussins confortables.
- Installer des centres d'écriture et d'écoute (p. ex. : papier, feutres, musique ou livres sur cassette).
- Mettre à la disposition des enfants des accessoires liés à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour qu'ils puissent interpréter les histoires et les narrations (p. ex. : marionnettes, costumes, sacs de livres).
- Intégrer du matériel imprimé dans d'autres coins du service de garde (p. ex. : liste de « choses à faire », recettes, boîte aux lettres pour chaque enfant, etc.).

(Dowhower et Beagle, 1998; Neuman, 1999)

Sexe

Un certain nombre d'études sur les enfants du niveau primaire suggèrent que les garçons et les filles ont des préférences et un comportement différents vis-à-vis de la lecture. Les fillettes d'âge scolaire préfèrent généralement les livres de fiction réalistes, tandis que les garçons optent plutôt pour les livres de fiction fantaisistes (Boraks, Hoffman et Bauer, 1997). En moyenne, les garçons disent avoir moins confiance en leurs habiletés de lecture que les filles, être moins motivés à lire et faire généralement moins souvent la lecture (Baker et Wigfield, 1999; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995). Cette question préoccupe le secteur de l'éducation parce que plusieurs études ont montré une stabilité des rendements en lecture au fil du temps (Juel, 1988). Dès la première année d'école, les garçons obtiennent en moyenne de moins bonnes notes que les filles aux épreuves de lecture (Chatterji, 2006). On craint que ces différences à l'école primaire ne persistent tout au long

de la vie (Phillips et al., 2002). L'une des méthodes pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture autant chez les garçons que chez les filles consiste à les encourager à lire ce qui les intéresse, qu'il s'agisse de livres d'information, de bandes dessinées ou de contes de fées.

Or, il reste encore beaucoup de recherches à faire sur la relation entre le sexe et le langage ainsi que la littératie. En plus des généralisations à propos du sexe, il est important de respecter le caractère unique de chaque enfant et de s'y adapter tout en lui fournissant une gamme complète de matériel imprimé dans les services de la petite enfance. Par ailleurs, avant d'atteindre l'âge scolaire, les garçons et les filles préfèrent généralement des livres semblables (Mohr, 2006; Robinson et al., 1997). Les deux sexes semblent apprécier les livres de fantaisie et d'information ayant une narration très présente (Robinson et al., 1997). Le fait de connaître les livres semble aussi influencer les préférences de lecture en bas âge (Robinson et al., 1997). Les garçons et les filles choisissent généralement des livres qu'ils ont déjà lus ou vus auparavant.

Interactions élargies

Les intervenantes en services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants favorisent l'acquisition du langage réceptif et expressif en encourageant les enfants à discuter durant la lecture partagée, à tenir une conversation et à jouer. Les intervenantes peuvent faire la promotion de ces habiletés en utilisant des techniques d'élaboration (Hargrave et Sénéchal, 2000; Whitehurst et al., 1988, 1994; Whitehurst et Lonigan, 1998) qui encouragent les enfants à exprimer leurs idées et leurs sentiments concernant un livre ou une activité et à en discuter. L'une des façons d'y arriver consiste à lancer une discussion avec les enfants avant, durant et après la lecture partagée (Dickenson et Smith, 1994). Les intervenantes peuvent poser des questions ou donner des indices (p. ex. : « Quel genre de fruits est-ce que la chenille très affamée a mangé? ») parce que les enfants répondent plus fréquemment à ce genre d'invitation qu'à de simples remarques (p. ex. : « La chenille très affamée a mangé beaucoup de fruits différents. ») (Justice et al., 2002). Le tableau 6 comprend une liste de comportements pour favoriser l'élaboration. Cette liste se fonde sur divers types de stratégies de lecture partagée parce que jusqu'à maintenant rien de tout cela n'a été combiné en une seule démarche fondée sur des résultats scientifiques. En général, toutes les techniques présentées encouragent la participation active des enfants.

En plus des expériences de lecture partagée, les intervenantes peuvent favoriser l'acquisition du langage et l'enrichissement du langage en répondant aux enfants de manière chaleureuse et sensible ainsi qu'en discutant avec eux de sujets qui intéressent ces derniers et en interagissant avec eux (Girolametto et Weitzman, 2002). Les enfants utilisent davantage de mots et parlent pendant plus longtemps quand ils jouent avec un adulte que lorsqu'ils jouent aux côtés d'un adulte sans pour autant interagir avec ce dernier (Bornstein, Painter et Park, 2002). Par exemple, si un enfant fait semblant de préparer un panier de pique-nique, l'intervenante pourrait se joindre à lui et l'encourager à parler en le relançant et en utilisant des mots pour décrire les actions (p. ex. : « On dirait que tu prépares un pique-nique. Où vas-tu prendre ton pique-nique? ») ainsi qu'en posant des questions et en guidant la conversation (p. ex. : « Quel aliment apportes-tu? » ou « Quel est ton aliment préféré? »). Les intervenantes se laissent guider par les intérêts des enfants, mais aussi par le niveau de développement de ces derniers. Elles peuvent poser des questions plus complexes aux enfants âgés (p. ex. : « Qu'est-ce que tu feras à ton pique-nique et qui y sera invité? ») et des questions plus simples aux jeunes enfants (p. ex. : « Quelles chansons chanteras-tu à ton pique-nique? »). Les actions favorisant le développement du langage parlé ont des incidences à long terme sur l'apprentissage de la lecture parce que les habiletés à l'oral lors de la première année d'école constituent un indicateur de la facilité avec laquelle l'enfant apprendra à lire (Catts et al., 1999).

TABLEAU 6	
Lecture partagée	
Façons d'encourager les enfants à participer	
<ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions précises (p. ex. : qui, quoi, où, quand, pourquoi et comment). • Poser des questions ouvertes aux enfants d'âge préscolaire plus avancés (p. ex. : des questions qui requièrent une réponse plus élaborée qu'un seul mot). • Faire la lecture à chaque enfant individuellement, deux par deux ou en groupe (le nombre maximal d'enfants par groupe devrait se limiter à trois ou quatre). • Entamer immédiatement une conversation (p. ex. : parler du livre, du contenu, de l'histoire). • Lancer une discussion qui n'est pas liée au contexte (p. ex. : parler d'idées ou de sujets qui ne sont pas directement liés au milieu ambiant ou qui se sont produits dans le passé). • Pointer les mots que vous lisez. • Lire plusieurs fois un livre favori et intégrer ce livre dans différents décors et activités (p. ex. : déguisement, séance de marionnettes, centre d'écoute [où il est possible d'enregistrer le livre sur cassette ou sur CD], etc.). • Utiliser des livres à rabats, des livres à fentes et des livres prévisibles pour inciter les enfants à participer directement à l'histoire. 	
Façons d'offrir une rétroaction	
<ul style="list-style-type: none"> • Donner suite aux réponses et aux remarques des enfants en leur posant des questions. • Renchérir sur les réponses et les remarques des enfants d'âge préscolaire plus avancés. • Répéter ce que disent les enfants si cela peut aider les autres enfants du groupe. • Louanger et encourager fréquemment les enfants. 	
Façons d'adapter votre style de lecture aux aptitudes linguistiques des enfants	
<ul style="list-style-type: none"> • Se laisser guider par les intérêts des enfants. • Aider les enfants selon leurs besoins (p. ex. : donner l'exemple, soutenir l'apprentissage). • Discuter de l'histoire avant, durant et après la lecture (pourquoi avoir choisi ce livre et quel lien y a-t-il avec la vie des enfants; rappeler les grandes lignes de l'histoire; demander qui sont les personnages favoris; demander quelle était la section préférée du livre). • Attirer l'attention sur les caractères imprimés (titre, auteur, lettres, mots). 	
(Arnold et al., 1994; Kaderavek et Justice, 2002; Justice et Pullen, 2003; Massey 2004)	

Donner l'exemple

Donner l'exemple de la lecture constitue une façon importante d'encourager les enfants à tenter eux-mêmes l'expérience de la lecture. Les intervenantes agissent comme modèle de langage et de littérature tout au long de leurs interactions quotidiennes avec les enfants. Elles donnent l'exemple de divers types de langage oral parce qu'elles utilisent la langue différemment selon les situations qui se présentent durant la journée (Kontos, 1999; O'Brien et Bi, 1995). Par exemple, durant une séance de bricolage, elles peuvent se servir du langage pour maintenir l'attention des enfants et faire progresser l'activité (p. ex. : « Quelle couleur vas-tu utiliser ensuite? ») (Kontos, 1999). Durant le jeu théâtral, les intervenantes peuvent poser des questions et faire des remarques sur les activités et les objets du décor (O'Brien et Bi, 1995). Par exemple, si les enfants font semblant d'installer un restaurant, elles peuvent demander : « Qu'y a-t-il au menu aujourd'hui? » ou « Comment préparez-vous ces œufs délicieux? ». Dans le centre des camions et des blocs, les intervenantes peuvent donner en exemple des sons qui ne sont pas des mots (p. ex. : « vroum ») et des énoncés pour attirer l'attention (p. ex. : « regarde comme elle est haute notre tour! ») (O'Brien et Bi, 1995).

Les intervenantes auprès de la petite enfance donnent l'exemple de comportements liés à la lecture et à l'écriture en invitant les enfants à participer à des activités en ce sens tout au long de la journée. Par exemple, elles peuvent montrer aux enfants comment bien tenir un livre et tourner les pages délicatement, ce qui leur enseigne comment agir de manière appropriée avec un livre. Aussi, quand les éducatrices se servent du centre d'écriture et des divers outils d'écriture qui s'y trouvent, les enfants voient comment les utiliser.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture grâce au jeu

L'étude sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par le biais du jeu est fondée sur les théories de Piaget et de Vygotsky (1978), qui ont tous deux suggéré que les enfants apprennent grâce au jeu. La recherche sur ce sujet a comme principale hypothèse que le jeu contribue à l'acquisition des habiletés nécessaires à la lecture et vice versa (Roskos et Christie, 2001). L'apprentissage de la lecture et le jeu sont liés de trois façons. Premièrement, les enfants enrichissent leur jeu en faisant des dessins sur des sujets et des histo-

res qu'ils ont découverts dans des livres ou lors de conversations. Par exemple, après avoir écouté une histoire sur une course, les enfants peuvent bâtir une piste avec des blocs et utiliser des jouets de course. Les enfants peuvent aussi interpréter leur partie préférée d'une histoire en faisant semblant, par exemple, d'être la petite fille dans Boucle d'or et de goûter et toucher à tout ce qui appartient à maman ours, papa ours et bébé ours. Deuxièmement, il est possible d'inclure dans les centres de jeu du matériel favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par exemple, dans le coin cuisine, les intervenantes peuvent placer des livres de cuisine, des étiquettes, des coupons, de l'argent, des tasses à mesurer et du papier pour dresser une liste de commissions et écrire des recettes. Troisièmement, le jeu est une occasion de s'éveiller à la lecture et à l'écriture en observant des adultes et des pairs (p. ex. : regarder un ami écrire dans un carnet dans le centre des sciences). Les enfants apprennent aussi quand ils agissent comme modèle pour leurs pairs (p. ex. : « lire » une étiquette à un ami dans le centre de jeu théâtral).

Une partie du rôle des intervenantes durant le jeu libre consiste à inciter les enfants à utiliser le matériel favorisant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les enfants qui jouent dans un milieu rempli de ce type de matériel seront plus enclins à l'utiliser que leurs pairs qui évoluent dans un cadre comportant peu de ressources en ce sens (Christie et Enz, 1992; Vukelich, 1994). Toutefois, il ne suffit pas simplement d'offrir du matériel. Les enfants apprennent davantage quand ils voient des adultes utiliser des outils de lecture et quand ces derniers les encouragent à faire des jeux qui comportent une composante favorisant la lecture et l'écriture. Afin de maintenir l'intérêt des enfants, il faut remplacer fréquemment le matériel de jeu favorisant la lecture et l'écriture (p. ex. : le thème du centre de jeu théâtral peut changer tous les mois pour passer d'un restaurant à un bureau de poste puis à un salon de coiffure). Plus les enfants jouent avec le matériel de lecture et d'écriture, plus ils améliorent leurs habiletés de lecture et d'écriture. Les enfants qui jouent dans un milieu riche de ce type de matériel améliorent leurs habiletés en lecture de mots qui se trouvent dans un centre (Neuman et Roskos, 1993a; 1993b; Vukelich, 1994). Par exemple, les enfants sont en mesure de lire les mots « sortie » et « bureau » après avoir joué dans un coin de jeu qui ressemble à un bureau et qui est riche en matériel de lecture. Les enfants qui sont guidés par des adultes dans le centre de jeu améliorent encore davantage leur capacité de lecture.

TABLEAU 7	
Matériel de jeu favorisant la littératie	
Centre de cuisine	<ul style="list-style-type: none"> Listes de commission et coupons Cartes de souhaits Journaux, magazines et livres Boîtes de nourriture (p. ex. : boîte de céréale, soupe en conserve) Étiquettes
Centre des sciences	<ul style="list-style-type: none"> Livres d'images et d'information Papier et crayons Règles et tasses à mesurer Matériel de traçage Craies et tableau pour enfants
Centre de blocs	<ul style="list-style-type: none"> Cartes Cartes routières et plans Livres d'images Matériel de dessin (p. ex. : papier et crayons) Étiquettes Figurines de personnes et d'animaux

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture par le biais du multimédia

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne se limite pas seulement aux livres. Il existe bon nombre de médias d'information qui constituent autant de sources différentes que les enfants peuvent utiliser pour apprendre à écouter, parler, lire et écrire. L'ordinateur est une source de textes multimédias. Les parents rapportent que les enfants commencent à utiliser l'ordinateur sous leur supervision à l'âge de deux ans et demi et de manière autonome à trois ans et demi (Calvert et al., 2005). Ainsi, dès leur jeune âge, les enfants se familiarisent avec la technologie et peuvent profiter de ces expériences. Les jeux à l'ordinateur qui mettent l'accent sur le jumelage de sons, les jeux de rimes et le découpage de mots éveillent les enfants de trois ans et demi à cinq ans à la phonologie (Lonigan et al., 2003). Les histoires électroniques donnent aux enfants l'occasion d'interagir de manière indépendante avec les histoires avant qu'ils ne soient capables de lire des textes imprimés traditionnels (de Jong et Bus, 2004). Les images animées qui accompagnent la narration aident les enfants à comprendre les éléments de l'histoire qui ne sont pas expressément expliqués (p. ex. : l'information « entre les lignes ») (Verhallen, Bus et de Jong, 2006).

Les émissions de télévision éducatives (p. ex. : Dora l'exploratrice [Gifford, 2004] et Jeu de Bleue [Wilder et Santomero, 2004]) peuvent favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture (Linebarger et al., 2004; Linebarger et Walker, 2005). Les émissions qui font la promotion du langage expressif et de l'acquisition du vocabulaire encouragent l'interaction avec les personnages à l'écran, nomment les objets et ont une forte trame narrative (Linebarger et Walker, 2005). Les habiletés mises de l'avant par l'émission sont précisément ciblées (Linebarger et coll., 2004). La dénomination fréquente des choses et la répétition des mots nouveaux aident à enrichir le vocabulaire, tandis que le fait de nommer les lettres et de donner des exemples de mots favorise la reconnaissance des lettres. Toutefois, les enfants tirent chacun des avantages différents des émissions éducatives selon leur niveau d'habiletés initial. Les enfants qui ont une moins grande sensibilité phonologique et qui connaissent moins les lettres auront avantage à écouter plusieurs fois la même émission et à profiter du soutien des intervenantes par la suite (Linebarger et al., 2004). Les enfants peuvent poursuivre leur interaction avec ces émissions par le biais de jeux à l'ordinateur, de sites Web et de livres.



Comment tous les morceaux se mettent-ils en place?

Réflexion, observation et consignation de notes

Les intervenantes auprès de la petite enfance évaluent régulièrement le progrès des enfants dont elles s'occupent, le succès d'un programme ou d'une technique en particulier, et même leur propre travail. Pour ce faire, elles peuvent se servir de l'un ou l'autre des multiples outils d'évaluation qui guident leur travail, qu'il s'agisse de réflexions informelles notées dans un journal, de la tenue d'un registre continu pour chaque enfant ou d'une simple liste de vérification du milieu de garde.

Observation et consignation de notes

Utilisé régulièrement, un cycle d'observation et de consignation de notes constitue un puissant outil pour les intervenantes parce qu'il leur permet de faire le lien entre d'une part leurs connaissances des stades de développement et d'autre part des techniques pour inculquer de nouvelles habiletés. L'observation et la consignation de notes peuvent aussi servir à faire l'examen du comportement et du développement des enfants, à évaluer les programmes et des techniques d'encadrement particulières et à repérer les besoins en matière de formation du personnel (Epstein et al., 2004; Cohen et Spenciner, 2007). Il existe bon nombre de techniques différentes d'observation et de consignation de notes, comme la consignation sommaire du comportement de l'enfant, la prise de notes descriptives, les listes de vérification et le portfolio.

Avant de choisir une méthode d'observation et de consignation de notes, il faut tenir compte d'un certain nombre de points généraux. Le premier a trait à la fiabilité ou à la constance d'une mesure. Une technique fiable produira des résultats similaires, peu importe la

personne qui l'utilise, si elle sert à évaluer un enfant à plusieurs reprises au cours d'une très courte période (Epstein et al., 2004). Le recours à des mesures fiables fait en sorte que les enfants sont évalués selon les mêmes critères à chaque fois. Le second grand point à prendre en considération pour le choix d'un outil d'observation et de consignation de notes touche à la validité de celui-ci, c'est-à-dire à savoir si l'outil mesure le concept évalué (Epstein et al., 2004; Minder, 2007). Par exemple, la consignation de toutes les paroles d'un enfant qui joue à l'extérieur ne constitue pas un outil valide pour l'évaluation de son développement moteur. Il serait plus valide de noter certains comportements – saut, saut à la corde et équilibre – s'il s'agit d'évaluer les capacités physiques d'un enfant. Le recours à des mesures hautement valides veille à ce que les enfants soient évalués à partir des critères les plus opportuns selon chaque compétence. Il est important de remarquer que chaque technique d'observation et de consignation de notes a un degré de fiabilité et de validité différent selon la façon dont elle est utilisée.

L'observation et la consignation de notes régulières et répétées dans divers milieux aident à former une image complète de la croissance de l'enfant (Epstein et al., 2004). Par exemple, afin d'en savoir davantage sur le niveau d'intérêt que porte un enfant à la lecture partagée, il n'est probablement pas suffisant de faire une seule observation. Il vaut mieux observer pendant un mois l'intérêt que l'enfant accorde aux livres, à la lecture d'histoires et au jeu favorisant l'éveil à la lecture et à l'écriture. Par ailleurs, les observateurs doivent être au courant des comportements adaptés au stade de développement et être sensibles à la diversité culturelle et linguistique (Scott-Little et Niemeyer, 2001). S'ils sont informés de l'évolution du développement, ils cherche-

ront à observer le bon type de comportement selon le stade de développement (p. ex. : gazouillements à un mois et babillages à trois mois). Les observateurs individuels saisissent une image unique du comportement, et chaque technique d'observation offre divers renseignements (Epstein et al., 2004). Ainsi, le fait d'avoir de multiples observateurs utilisant différents outils permet d'obtenir un portrait plus exhaustif de l'enfant.

Les outils d'observation et de consignation de notes ont l'avantage d'être très souples et discrets. Ils permettent d'observer les enfants durant des activités, des périodes de transition ou les repas sans s'interposer. Ils ont aussi comme avantage d'être ouverts. Ils permettent de se concentrer sur une série bien précise de comportements ou d'examiner l'ensemble du comportement et de tout consigner par écrit. Chaque type d'observation contribue à mieux comprendre l'enfant.

Les techniques d'observation et de consignation de notes comportent cependant des limites. Les convictions et les biais personnels peuvent influencer les comportements observés, le style d'observation, l'information notée et l'interprétation. Les intervenantes doivent s'assurer que leurs convictions et leurs biais concernant différentes cultures (p. ex. : techniques d'éducation des enfants, langue, religion) ou des caractéristiques particulières (p. ex. : relation avec l'enfant, le père ou la mère) n'influencent pas leurs observations et les notes qu'elles consignent par écrit (Mindes, 2007). Une autre limite dont il faut tenir compte a trait au fait que le comportement des enfants peut changer en présence d'un observateur. Par exemple, il est possible qu'un enfant s'exprime de manière cohérente avec ses pairs, mais qu'il soit trop timide pour parler en présence d'un adulte. Il faut prendre en considération ces facteurs au moment de passer en revue et d'interpréter les notes prises lors de séances d'observation.

Notes descriptives

La prise de notes signifie la consignation par écrit des détails du comportement d'un enfant lors d'une activité ou d'un événement en particulier. Dans les notes, il faut préciser le moment et le lieu de l'observation ainsi que les paroles de l'enfant et de toutes les personnes ayant participé à l'activité. Ce travail se fait généralement après l'événement, ce qui fait que l'observateur note tous les détails à partir de ce dont il se souvient (Beaty, 2002; Mindes, 2007). Une intervenante peut se voir attribuer du temps durant la journée pour prendre des notes sur ce qu'un enfant a écrit dans le centre d'activi-

tés (p. ex. : « Omer a "écrit" une lettre et quatre lignes distinctes de gribouillis; il a aussi tracé son nom au bas. »).

La prise de notes est non limitative; elle permet à l'observateur de noter tout ce qu'il voit et pas seulement un type de comportement (Beaty, 2002). Par ailleurs, l'observateur peut s'intéresser à des comportements précis et ainsi cibler ses observations et ses notes en conséquence. Par exemple, les intervenantes peuvent vouloir s'attarder seulement à la connaissance des lettres que possède un enfant et noter par conséquent le travail qu'il accomplit dans le centre d'écriture sans pour autant prendre des notes sur les aptitudes à la narration. L'un des désavantages de la prise de notes a trait au délai entre le moment de l'observation et le moment de consigner par écrit ces observations. Ce délai peut entraîner des inexactitudes. Il se pourrait que l'observateur oublie certains détails du contexte ou de la séquence des événements. Un autre inconvénient a trait au fait que l'information inscrite dans les dossiers peut être biaisée à cause de raisons personnelles ou de différences au niveau de l'interprétation (Beaty, 2002). Par exemple, le fait de croire que des jumeaux se développent et se comportent de manière similaire pourrait avoir une influence sur l'observation de ces enfants et sur les comportements qui sont notés. Il est important de prendre des notes objectives, sans opinions et sans commentaires.

Registre continu

Les techniques de tenue de registres continus nécessitent une planification à l'avance et des efforts, mais elles permettent de tracer un portrait plus complet, détaillé et précis du comportement d'un enfant (Cohen et Spenciner, 2007). De tels registres comportent des notes continues que l'observateur prend sur tout ce que dit et fait un enfant ou un groupe d'enfants durant un certain laps de temps (p. ex. : 10 minutes). En fait, un registre continu est une transcription détaillée d'un événement. Toutes les observations, les actions des enfants, leurs expressions faciales et leurs paroles sont notées minute par minute avec une indication de l'heure (Mindes, 2007). Un registre continu commence par une date, une heure, un lieu et une brève description du contenu (p. ex. : Sara et Paul sont dans le centre des sciences et pèsent divers objets sur le balance). Le registre comprend des faits observables (p. ex. : Sara met sa poupée sur la balance et sourit), et non pas des descriptions fondées sur des déductions (p. ex. : Sara a beaucoup de plaisir) (Beaty, 2002).



Les registres continus ont l'avantage de se constituer en temps réel, durant l'événement. Ils sont ainsi plus exhaustifs et moins susceptibles d'être biaisés par des trous de mémoire. Toutefois, cette méthode nécessite davantage de temps de la part du personnel puisque une intervenante doit se consacrer à la consignation par écrit des actions d'un petit groupe d'enfants pendant une période prolongée. De plus, les observateurs doivent répartir leur temps entre l'observation et la consignation par écrit; il est donc difficile de tenir un registre correctement durant une activité qui se déroule rapidement ou en grand groupe.

Évaluation fondée sur le jeu

Pour les jeunes enfants, de deux à quatre ans, il est particulièrement utile de se concentrer sur l'observation du jeu. Les enfants passent beaucoup de temps à jouer de façon naturelle; ainsi l'évaluation fondée sur le jeu peut servir à observer les habiletés sociales, cognitives, émotives, motrices et linguistiques (Bordignon et Lam, 2004; Mindes, 2007). Durant le jeu individuel et en groupe, il y a de nombreuses occasions de noter le contact visuel, les gestes, le langage et la grammaire des enfants (Mindes, 2007). À l'instar des autres formes d'évaluation par l'observation, il est crucial que les intervenantes en apprentissage et en soins de la petite enfance connaissent les grandes étapes du développement d'un enfant afin d'observer les comportements adaptés à l'âge.

Listes de vérification, échelles d'évaluation et listes de fréquence

Les listes de vérification et les échelles d'évaluation servent non seulement à noter de l'information, mais aussi à guider les observations. Une liste de vérification comprend une suite de caractéristiques ou de comportements que l'observateur doit examiner et pour lesquels il doit noter la présence ou l'absence de certains éléments (Cohen et Spenciner, 2007). Les intervenantes peuvent se servir de ces listes pour observer les enfants durant des activités régulières ou pour leur demander directement de montrer une aptitude (Scott-Little et Niemeyer, 2001). Elles peuvent les utiliser pour cerner des domaines qui nécessitent une attention supplémentaire ou une observation plus poussée. Les listes sont aussi utiles pour faire le suivi des comportements au fil du temps en vue de repérer les changements au niveau du développement (Beaty, 2002).

Il existe bon nombre de listes de vérification commerciales, mais les intervenantes doivent les adapter pour s'assurer qu'elles conviennent au stade de développement et qu'elles ciblent des habiletés dignes d'être observées. Autrement, les intervenantes peuvent créer leur propre liste de vérification sur divers sujets d'intérêt (p. ex. : sensibilité phonologique). Si elles choisissent cette option, les intervenantes doivent s'assurer que les éléments de la liste sont courts, descriptifs et formulés de manière objective (Beaty, 2002). Parmi les éléments qu'il est possible d'inclure dans une liste de vérification sur l'éveil à la lecture et à l'écriture, on retrouve des points comme : l'enfant fait des barbouillis et des images qui ressemblent à une écriture fictive, l'enfant consulte des livres de façon autonome, l'enfant pointe vers le titre du livre si on lui demande où se trouve le titre.

En général, les intervenantes, les enseignantes ou les parents n'ont pas de difficulté à utiliser les listes de vérification et les échelles d'évaluation (Beaty, 2002). Ces outils sont utiles pour noter et classer les grandes étapes du développement (Epstein et al., 2004), ainsi que pour vérifier la fiabilité des observations. Les intervenantes peuvent les utiliser simultanément pour observer une activité. Ensuite, elles peuvent comparer leur liste pour voir si leurs observations correspondent (Beaty, 2002).

Cependant, les listes de vérification peuvent produire un portrait très incomplet des habiletés d'un enfant parce qu'elles mettent l'accent sur la présence ou l'absence d'un comportement. Parmi les éléments d'information supplémentaires qui pourraient donner une image complète, il manque la fréquence d'un comportement, si ce dernier était approprié et si l'enfant le maîtrise. Les intervenantes auprès de la petite enfance peuvent utiliser les notes descriptives ou les registres continus pour obtenir cette information. Elles peuvent aussi avoir recours à des échelles d'évaluation et à des listes de fréquence. Les échelles d'évaluation diffèrent des listes de vérification parce qu'elles servent à noter une étendue de comportements, y compris la fréquence (p. ex. : souvent, moyennement ou rarement) ou l'évolution du développement (p. ex. : aucune manifestation, début, en développement, qualifié), et non pas seulement la présence ou l'absence d'un comportement. Les listes de fréquence servent à suivre le nombre exact de fois qu'un comportement se produit, comme le nombre de fois qu'un enfant utilise un pronom interrogatif (qui, quoi, quand, etc.) pour poser une question (Mindes, 2007).



Les listes de vérification, les échelles d'évaluation et les listes de fréquence ne sont pas sensibles aux différences individuelles (p. ex. : culture, besoins spéciaux, etc.) parce qu'elles sont habituellement conçues pour des groupes (p. ex. : les enfants de race blanche de classe moyenne). Par exemple, parmi les éléments d'une liste de vérification des aptitudes à la communication, il peut y avoir un point comme « l'enfant établit un contact visuel lorsqu'il parle ». Or, chez les enfants autochtones, l'absence de contact visuel peut être une marque de politesse et de respect et non pas de mauvaises aptitudes à la communication (Ball, Bernhardt et Deby, 2006).

Portfolio

Un portfolio est une collection des travaux d'un enfant réunis par ce dernier et l'intervenante. Le portfolio s'appelle parfois des pochettes de progrès, des boîtes de souvenirs ou des dossiers sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Barclay et Breheny, 1994). Il devrait inclure des échantillons de travaux d'un enfant. Avant de créer un portfolio, il faut clairement établir des critères de sélection des travaux qui y seront insérés. Ces critères servent à déterminer les travaux qui seront conservés (Epstein et coll., 2004; Scott-Little et Niemeyer, 2001). Le portfolio peut comprendre des notes d'observations ou des listes de vérification de l'intervenante, une collection de bricolages, des échantillons d'écriture (réalisés de manière autonome ou avec de l'aide) et des histoires dictées par l'enfant. Il peut aussi inclure une liste de livres lus et d'activités préférées, des transcriptions ou un registre continu des activités et conversations de l'enfant (Mindes, 2007). Le portfolio peut servir à suivre l'évolution du développement. Par exemple, il est possible de demander à chaque enfant de la classe d'écrire son nom et de dessiner un portrait de lui-même à quatre moments durant l'année. Ces dessins et ces échantillons d'écriture seraient ajoutés dans le portfolio. Ainsi, les parents et les intervenantes peuvent les consulter pour constater les changements au niveau du développement de l'enfant.

L'évaluation par le biais d'un portfolio favorise la participation des parents, de l'enfant et des intervenants (Epstein et coll., 2004; Mindes, 2007). Chaque portfolio sera différent parce qu'il doit être le reflet de chaque enfant. En conséquence, les enfants de tous les horizons (p. ex. : culture, linguistique et socio-économique) peuvent participer pleinement sans discrimination. L'évaluation par le biais d'un portfolio a aussi ses limites parce qu'il revient à l'intervenante et à

l'enfant de choisir les éléments qui seront insérés dans la pochette. L'enfant pourrait vouloir inclure seulement ses meilleurs travaux; l'intervenante pourrait ne pas avoir le temps de trier tous les travaux pour choisir les plus appropriés. Cette limite peut créer un portrait incomplet des progrès de l'enfant. L'efficacité du portfolio comme outil d'évaluation ne fait pas l'unanimité (Browder et al., 2003). Il peut s'agir d'un outil utile pour lancer le dialogue avec les parents, mais l'efficacité reste à déterminer.

Mettre à profit les observations et la consignation de notes

Les intervenantes auprès de la petite enfance peuvent se servir de l'observation et de la consignation de notes comme moyen de faciliter la conversation avec les parents. Par exemple, elles peuvent montrer aux parents qui viennent chercher leur enfant à la fin de la journée les notes qu'elles ont prises et le registre continu qui décrivent les événements qui ont eu lieu. Elles peuvent employer les notes descriptives, les listes de vérification et les échelles d'évaluation pour suivre la croissance et informer les parents des forces et des besoins de leur enfant. Il est particulièrement important de faire un suivi fréquent auprès des enfants qui risquent de souffrir d'un trouble du développement. Par le biais d'observations et de la consignation de notes, les intervenantes pourront remarquer si un enfant accuse un retard dans les grandes étapes du développement qu'il devrait atteindre. Si tel est le cas, elles pourront en discuter avec les parents et voir si l'aiguillage vers un autre professionnel s'avère nécessaire. Par exemple, si une intervenante s'inquiète qu'un enfant éprouve des difficultés physiques qui affectent son langage ou ses capacités à apprendre à lire et à écrire, elles peuvent suggérer aux parents de consulter un pédiatre ou une infirmière. Elles peuvent aussi aiguiller les parents vers un audiologiste, un orthophoniste ou un psychologue pour que l'enfant soit évalué de manière formelle si elles ont des inquiétudes par rapport à son développement physique ou cognitif. Les centres de santé locaux (p. ex. : services de la petite enfance, centres de santé publique) et les spécialistes (p. ex. : spécialistes en intervention précoce, en apprentissage de la lecture et de l'écriture ou en développement) constituent de bonnes sources d'information et peuvent aider les intervenantes à diriger les parents vers les bons professionnels ou programmes selon les besoins de l'enfant. Les interve-

nantes ont aussi accès à des sites Web (p. ex. : www.caslpa.ca) où elles peuvent trouver de l'information, des spécialistes et des programmes locaux. Le dépistage précoce est essentiel pour la réussite des interventions rapides et des mesures correctives. En collaborant étroitement avec les parents et d'autres professionnels, les intervenantes des services de la petite enfance favorisent le développement de tous les enfants. development of all children.

Auto-réflexion

Bien des intervenantes utilisent l'auto-réflexion pour les aider à se pencher sur leur pratique et sur les éléments éventuels qu'elles aimeraient changer. La réflexion est un concept en évolution, et les chercheurs, les théoriciens et les intervenantes continuent à explorer sa définition et son utilisation (Jay et Johnson, 2002). Il ne s'agit toutefois pas d'un concept entièrement nouveau. Dans son livre *How We Think*, John Dewey (1933) décrit la réflexion en ces termes : « examen actif, persistant et soigneux de toute conviction ou forme quelconque de connaissances à la lumière des fondements qui la sous-tendent et conclusion à laquelle cet examen mène » (trad., p. 9). En d'autres termes, la réflexion sous-entend une réflexion systématique du sujet à propos des origines et des conséquences de ses actions et de ses convictions. Cinquante ans plus tard, Donald Schön (1983; 1987) a inventé l'expression « réflexion sur la pratique » (ou « reflective practice » en anglais) et a contribué à remettre au goût du jour la réflexion comme élément important de l'exercice professionnel. D'ordinaire, l'auto-évaluation comprend la description d'un événement ou d'une conviction, l'évaluation critique de cet événement ou conviction et une réflexion au sujet des croyances personnelles et pratiques qui y ont contribué et de la façon dont les autres auraient pu aborder la situation, et l'intégration des nouvelles connaissances ou techniques à la pratique future (Jay et Johnson, 2002; Malkani et Allen, 2005).

Le cycle de réflexion sur la pratique – description, évaluation critique et action – peut servir de technique de résolution de problème (Jay, 1999). Après avoir cerné un événement ou un phénomène hors de l'ordinaire, une intervenante peut lancer une démarche de réflexion en vue de déterminer les causes probables et les solutions possibles. Les intervenantes peuvent aussi utiliser la réflexion pour évaluer de manière critique leur propres convictions. Les convictions et les buts des intervenantes exercent une influence sur le milieu de garde et sur les interactions avec les enfants (Burchinal et al.,

2002a). Le fait d'énoncer explicitement les convictions qui motivent le comportement et de les examiner de manière critique peut aider à renforcer les pratiques fondées sur des résultats ou à discréditer les préjugés sans fondement. Enfin, la réflexion peut servir à faire le lien entre la théorie et la pratique. Découvrir de nouvelles théories peut amener une nouvelle perspective. Des exemples précis tirés de la pratique peuvent venir corroborer ou non des théories de recherche.

Les intervenantes peuvent intégrer la réflexion à leur pratique d'un certain nombre de façons. Elle peuvent lancer un projet d'action et de recherche ou participer à une telle initiative. Il s'agit d'une enquête critique et exhaustive de certains aspects de sa propre pratique (Ferraro, 2000); l'accent est mis sur les actions et sur le changement des comportements (Valli, 1997). Les intervenantes peuvent aussi utiliser les connaissances, les théories et les résultats pour déterminer la méthode de changement, puis pour examiner les fruits du changement (Valli, 1997). Les intervenantes tiennent un journal pour suivre leur comportement et apprendre au fil du temps, ainsi que pour les aider à réfléchir à ce qu'elles savent, à la façon dont elles se sentent, à ce qu'elles ont fait au service de garde et aux raisons qui ont motivé leurs actions (Valli, 1997). Elles peuvent aussi utiliser des études de cas d'événements réels ou fictifs qui présentent un problème particulier de manière à nourrir la réflexion et à discuter des solutions envisageables ainsi que des raisons justifiant leur choix (Valli, 1997). Les intervenantes qui apprennent leur métier et qui utilisent des techniques de réflexion sur leur pratique durant leur formation sont plus susceptibles de continuer à le faire une fois qu'elles auront un emploi (Malkani et Allen, 2005).

Le tableau 8 présente une liste de questions propices à l'auto-réflexion qui met l'accent sur l'acquisition du langage et l'éveil à la lecture et à l'écriture.

TABLEAU 8
Échantillon de questions propices à l'auto-réflexion
<p>Pour soutenir et protéger les habiletés de communication de chaque enfant :</p>
<p>Je communique avec les enfants verbalement et non verbalement avec un style, une manière et un débit qui conviennent à leur stade de développement, à leur culture, à leurs capacités et à leur personnalité.</p>
<p>Je présente des occasions et des activités qui encouragent les enfants à parfaire leurs habiletés d'écoute et de compréhension.</p>
<p>Je porte attention aux tentatives de communication des enfants et je les encourage en ce sens.</p>
<p>J'ai fréquemment des conversations avec les enfants.</p>
<p>Je pose des questions ouvertes aux enfants et je demande leur opinion.</p>
<p>J'encourage les enfants à utiliser la langue qu'ils parlent à la maison, tant au service de garde que dans leur foyer.</p>
<p>J'encourage les enfants et les familles dont la langue diffère de la mienne à m'enseigner des mots, des phrases et des chansons et j'intègre ces connaissances à mon programme.</p>
<p>Je fournis des occasions et des activités où les enfants peuvent s'exprimer par des moyens non verbaux, comme par le biais de la peinture et de la musique.</p>
<p>Extrait du guide d'auto-réflexion dans <i>Partenaires pour la qualité – Outils pour les intervenantes des divers milieux de garde d'enfants</i>, FCSGE, 2000.</p>



Tisser des liens avec les familles et la collectivité

Dans la mosaïque multiculturelle du Canada, la nature exacte des expériences d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au domicile des enfants varie selon l'horizon économique, culturel et linguistique des familles. Par conséquent, chaque enfant entre au service de garde ou à l'école avec un bagage différent. Pour réussir à favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez tous les enfants, les intervenantes doivent comprendre et reconnaître les cultures et les caractéristiques de leur collectivité. En s'alliant avec les parents et la collectivité, les intervenantes peuvent miser sur la panoplie d'expériences quotidiennes qui favoriseront l'acquisition du langage et la littératie, telles que parler à ses parents, lire les plaques de rues, jouer à des jeux en famille, chanter des chansons et regarder ses frères et sœurs faire leurs devoirs. Ces expériences contribuent à de nombreux aspects du développement du langage et de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, y compris la découverte du lien entre les lettres et les sons, l'orientation des mots sur une feuille et la structure d'une narration (Nutbrown, Hannon et Morgan, 2005). Les sections précédentes ont surtout traité du rôle des services de la petite enfance et des intervenantes. La section qui suit mettra l'accent sur l'influence des facteurs familiaux et communautaires sur l'acquisition du langage et l'éveil à la lecture et à l'écriture. Elle abordera aussi la manière dont les intervenantes peuvent aider les familles à adopter des pratiques qui leur sont propres pour favoriser le développement linguistique, la lecture et l'écriture.

Famille

Certains parents ou intervenantes trouvent difficile de favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture à la maison. Dans certains cas, ils ne connaissent pas les pratiques anglo-européennes qui reflètent le bagage culturel à la base de la majorité des recherches dans ce domaine et qui sont généralement la norme dans les milieux de garde. D'autres parents ont des habiletés limitées en lecture et en écriture parce qu'ils ont quitté l'école en bas âge ou parce qu'ils ont des troubles d'apprentissage. Aussi, certains parents ne disposent simplement pas des ressources nécessaires (p. ex. : financières, intellectuelles, etc.) pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à la maison. Les enfants dont les parents ont une scolarité ou des ressources économiques limitées sont généralement exposés à un vocabulaire de tous les jours plus restreint que les enfants de milieux plus fortunés (Hart et Risley, 1992). Les enfants victimes de la pauvreté ont aussi moins d'occasions de participer à des activités conjointes avec leurs parents et sont exposés à des textes plus simples que leurs pairs (Baker et Scher, 2002; Hart et Risley, 1992). Toutefois, les circonstances économiques et sociales ne déterminent pas les résultats en lecture et en écriture des enfants ni leurs habiletés linguistiques. Les intervenantes peuvent rassurer les parents en leur disant qu'ils peuvent favoriser l'acquisition du langage et la littératie chez leurs enfants, et ce, peu importe leurs propres aptitudes à la lecture ou leur accès à des ressources.

L'attitude des parents à l'égard de la lecture et de l'écriture ainsi que leur opinion de l'éducation jouent un rôle dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture des enfants (Purcell-Gates, 2000; Senechal et LeFevre, 2002). Les enfants dont les parents sont motivés et intéressés par des activités d'apprentissage réussissent d'ordinaire mieux aux tests de lecture (Cook, 1980; Baker et Scher, 2002; Weigel, Martin, et Bennett, 2006). Les parents manifestent leur intérêt notamment en lisant des histoires, en allant à la bibliothèque en famille, en partageant des livres avec d'autres familles, en envoyant et en recevant des messages par courriel, en faisant de la lecture pour le travail ou le plaisir, et en offrant des livres achetés ou faits à la main comme cadeaux.

Les intervenantes auprès de la petite enfance peuvent aider les familles en reconnaissant et en soulignant leurs habitudes pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'expression « habitudes familiales pour favoriser la littératie » a deux significations : (a) les pratiques au sein des familles et (b) les programmes de lecture et d'écriture touchant les familles (Nutbrown et al., 2005). Les habitudes de lecture et d'écriture des enfants à la maison peuvent comprendre le fait de regarder les frères et sœurs faire leurs devoirs, jouer avec des lettres aimantées, chanter des chansons, aider à envoyer des cartes et des messages par courriel, regarder des émissions éducatives et faire la lecture avec quelqu'un. Les habitudes de lecture et d'écriture des familles se fondent sur les langues parlées à la maison (p. ex. : urdu, espagnol ou mandarin) ou sur les pratiques culturelles (p. ex. : cercles de tambours pour les enfants autochtones). Chaque activité influence l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants et favorise un ensemble unique d'habiletés linguistiques. Par exemple, les enfants apprennent l'alphabet et les caractères imprimés en lisant des abécédaires, en ayant des parents qui leur montrent à former des lettres, et en participant à d'autres activités formelles axées sur l'écriture. En revanche, l'acquisition du vocabulaire et l'amélioration de la compréhension orale se font par la lecture partagée de livres et la participation à d'autres activités informelles axées sur les textes imprimés (Sénéchal et LeFevre, 2002).

Les frères et sœurs sont des modèles importants dans l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Brody, 1998; Gregory, 2001; Volk, 1999). Les aînés peuvent servir de pont entre l'école et les habitudes de lecture et d'écriture à la maison (Williams et Gregory, 2001). Durant les jeux de simulation, les aînés peuvent montrer les comportements et les activités de l'école, ce qui offre aux plus jeunes un aperçu de ce qui les attend à l'école (Gregory, 2001). Ils peuvent aussi aider leurs cadets à compter, à écrire, à lire et à acquérir des habiletés à l'oral par le biais de jeux ou de simulations. En échange, les cadets donnent une occasion à leurs aînés de pratiquer ce qu'ils ont appris à l'école dans un milieu détendu (Gregory, 2001).

La deuxième définition des « habitudes familiales pour favoriser la littératie » fait référence à des programmes touchant les familles qui font appel aux parents, aux intervenantes et aux enfants pour atteindre certains objectifs. Les programmes familiaux pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture revêtent différentes formes, qu'il s'agisse de cours structurés se déroulant sur plusieurs semaines ou même années ou encore de centres informels de ressources communautaires. Ces programmes comportent généralement les caractéristiques suivantes : (1) ils soulignent les habitudes de lecture et d'écriture à la maison, au service de garde et dans le monde en général; (2) ils améliorent les connaissances en lecture et en écriture des membres de la famille; et (3) ils mettent en évidence le lien entre les activités à la maison et celles dans d'autres milieux (Phillips et Sample, 2005). Ces programmes diffèrent considérablement d'un endroit à l'autre et peuvent mettre l'accent sur l'amélioration des habiletés des parents, sur celles des enfants ou sur celles des deux groupes. Ils peuvent avoir lieu à domicile, dans un centre communautaire, dans un service de garde ou à l'école. Ils peuvent être offerts par des éducatrices de la petite enfance, des formateurs d'adultes, des infirmières, des bibliothécaires, des enseignants ou des bénévoles. Les parents peuvent y participer seuls ou accompagnés de leurs enfants et d'autres membres de la famille; ils peuvent aussi y aller avec leurs enfants, mais participer à des activités distinctes. En général, les programmes ont une incidence positive sur l'éveil à la

³ Il existe beaucoup de programmes familiaux différents pour favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au pays, y compris Le coin de la famille, le portail sur l'alphabétisation familiale développé par le Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation (FORA) www.coindelafamille.ca/accueil.asp et le programme d'alphabétisation familiale de la Fédération canadienne de l'alphabétisation en français : www.fcfa.net/alphafamiliale/index.html.

lecture et à l'écriture, mais l'ampleur de leur effet n'est pas claire ni d'ailleurs les caractéristiques essentielles qui doivent être présentes pour que le programme ait une incidence (Nutbrown et al., 2005). Il y a aussi des doutes quant à certains programmes qui ne sont pas conçus pour intégrer ni reconnaître les habitudes de lecture et d'écriture à la maison et dans la collectivité (Auerbach, 1989; Cairney, 2002). Ces programmes, qui se concentrent plutôt sur l'apprentissage à l'école, peuvent voir les techniques des parents issus de cultures ou de classes sociales non dominantes comme étant incorrectes, inférieures ou ayant besoin d'être corrigées (Auerbach, 1989).

Multilinguisme

Bien des enfants au Canada grandissent dans un foyer et une collectivité multilingues, ce qui a une incidence sur l'acquisition du langage et la littératie. Le multilinguisme fait référence à des enfants qui parlent, comprennent ou lisent deux langues ou plus. Certains enfants bilingues ont une langue bien établie à la maison et deviennent bilingues à mesure qu'ils apprennent une seconde langue (p. ex. : l'anglais ou le français). Par exemple, un enfant sino-canadien qui habite à Calgary sera exposé à une langue à la maison et dans sa collectivité (p. ex. : le cantonais) et à une nouvelle langue à l'école (p. ex. : l'anglais). D'autres enfants vivent dans des foyers et des collectivités bilingues, ce qui fait qu'ils acquièrent deux langues simultanément. Par exemple, un enfant de Montréal peut avoir autant d'expériences en langage et en littératie en français qu'en anglais à la maison, à l'école et dans sa collectivité.

Les enfants qui apprennent plus d'une langue ont un rythme d'acquisition linguistique similaire à celui des enfants qui apprennent seulement une langue (Pearson et Fernández, 1994). Ils commencent par gazouiller quand ils sont poupons et avec le temps ils apprennent à utiliser des mots, des bouts de phrases puis des phrases complètes. Les enfants apprennent davantage de mots issus de la langue qu'ils entendent le plus souvent et moins de mots de la langue qu'ils entendent le moins souvent (Pearson et al., 1997). En étant davantage exposés à une nouvelle langue, ils pourront enrichir leur vocabulaire et leur grammaire. Tout au long des années qui précèdent leur entrée à l'école, les enfants multilingues peuvent utiliser le vocabulaire et la grammaire des deux langues dans une même conversation, un phénomène qui s'appelle le « mélange de code » (Nicoladis et Genesee, 1997). Par exemple, un enfant peut combiner le français et l'anglais dans une

seule phrase, ce qui donne par exemple « chien gone » au lieu de « chien parti » ou « doggy gone ». Il se peut aussi que l'enfant réponde en anglais même si tout le reste de la conversation se déroule en français. Le mélange de code est caractéristique des enfants bilingues, même si la fréquence peut varier d'un enfant à l'autre (Nicoladis et Genesee, 1997). À mesure que les enfants grandissent et deviennent plus sensibles au langage, ils peuvent commencer à alterner entre les codes. L'alternance de code se produit lorsque l'enfant utilise deux langues ou plus dans une conversation, mais qu'il le fait de manière intentionnelle (Nicoladis et Genesee, 1997).

À l'instar des enfants unilingues, les enfants multilingues voient leurs connaissances linguistiques influencées par leur expérience linguistique. Un enfant qui parle surtout anglais à l'école et cantonais à la maison aura un vocabulaire anglais qui est plus riche en termes liés à l'école (p. ex. : recess [récréation], classmate [camarade de classe] et assignment [devoir]) et un vocabulaire cantonais qui est plus riche en termes liés à la maison (p. ex. : gaa mou [tâches], zam tau [oreiller], juk gong [bain]) (Pearson et Fernández, 1994). Pour les enfants qui parlent une langue minoritaire (p. ex. : ni le français, ni l'anglais), le contexte social peut avoir une influence néfaste sur l'acquisition de cette langue minoritaire. Il existe un phénomène baptisé le « bilinguisme à effet négatif » qui se produit quand un enfant perd en partie ou en totalité sa première langue une fois qu'il commence à acquérir la langue majoritaire (Fillmore, 1991). Le bilinguisme à effet négatif peut être le fruit d'une diminution de l'expérience linguistique (p. ex. : l'enfant cesse d'employer la langue de son foyer avec sa famille et ses amis), le manque de soutien communautaire ou d'occasions de pratiquer, ainsi que la perception négative de la culture et de la langue de la maison (Fillmore, 1991). Ce type de bilinguisme est préoccupant puisque le maintien des habiletés linguistiques de la maison a une incidence positive sur le développement social, émotif et scolaire au cours de la vie de l'enfant (Kohnert et al., 2005). Compte tenu de l'abondance de langues parlées partout au Canada, il n'est pas réaliste de s'attendre à ce que les intervenantes auprès de la petite enfance soient en mesure de favoriser le développement de la langue parlée à la maison par tous les enfants dont elles s'occupent. Toutefois, les intervenantes peuvent informer les parents de l'importance de préserver la langue qu'ils parlent à la maison et souligner les avantages possibles d'enrichir l'expérience linguistique à la maison (Kohnert et al., 2005).

Il y a aussi des enfants canadiens qui parlent et entendent des dialectes non standard de l'anglais à la maison et dans leur collectivité. Deux exemples de dialectes non standard de l'anglais au Canada sont l'anglais autochtone et l'anglais de Terre-Neuve (Ball, Bernhardt et Deby, 2006). Le terme non standard est important parce qu'il sous-entend que les dialectes sont différents, mais ils constituent tous des langues aussi valides les unes que les autres. Le dialecte d'anglais standard que la plupart des Canadiens connaissent en raison des médias nationaux ne constitue qu'une seule des variétés d'anglais. Toutefois, le public perçoit le dialecte d'anglais canadien standard (c'est-à-dire celui de Radio-Canada anglais) comme étant meilleur que les autres dialectes parce qu'il a acquis un certain prestige grâce au soutien du gouvernement, des médias et des écoles. Les enfants qui parlent l'anglais standard comme deuxième dialecte apprennent une nouvelle forme de leur langue, ce qui n'est pas toujours reconnu et qui peut être nuisible pour les enfants. Certains enfants qui parlent l'anglais standard comme deuxième dialecte peuvent finir par présenter des troubles de fluidité verbale et écrite (Ball, Bernhardt et Deby, 2006). Ils sont aussi plus à risque de recevoir un mauvais diagnostic s'ils ont un trouble de langage ou d'apprentissage (Ball, Bernhardt et Deby, 2006). Les enfants qui apprennent une deuxième ou une troisième langue le font souvent avec l'objectif de maîtriser un dialecte standard. Or, des difficultés se posent quand les enfants sont confrontés à des dialectes non standard. Par exemple, des enfants anglophones inscrits à un programme d'immersion en français peuvent apprendre le français hexagonal, mais ne pas s'y retrouver en français canadien. Un enfant chinois élevé à Terre-Neuve pourrait trouver difficile de parler à ses nouveaux camarades de classe si sa famille déménage à Toronto.

Les intervenantes auprès de la petite enfance et les parents peuvent favoriser autant l'apprentissage de l'anglais standard que de l'anglais non standard. Par exemple, en Australie, où les membres de la communauté autochtone parlent un dialecte non standard d'anglais, certains systèmes scolaires utilisent des stratégies d'enseignement bidialectales (p. ex. : deux dialectes) durant l'école primaire. L'éducation bidialectale diffère de l'enseignement de l'anglais langue seconde parce qu'elle met l'accent sur les similarités et les différences entre l'anglais standard et non standard au lieu du vocabulaire. Dans le cadre d'une éducation bidialectale,

on encourage les enfants à réfléchir aux moments où ils peuvent passer d'un dialecte à l'autre et à la façon de le faire (Berry et Hudson, 1997). L'efficacité de ces programmes n'a pas encore été établie clairement. Toutefois, les intervenantes peuvent étudier la possibilité de miser sur les habiletés linguistiques de la maison pour bâtir une fondation favorisant l'acquisition linguistique et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Enfants autochtones

Les enfants autochtones⁴ grandissent avec un bagage linguistique et une expérience de la lecture et de l'écriture uniques. Pour cette raison, il est essentiel de comprendre le contexte social et historique dans lequel ils ont grandi pour pouvoir favoriser leur apprentissage. La majorité anglo-européenne du Canada a tenté à répétition d'assimiler les Autochtones à la culture majoritaire. L'assimilation passait souvent par le système éducatif, plus particulièrement par le régime des pensionnats. De plus, certaines collectivités autochtones luttent pour assurer la survie de leur histoire linguistique et culturelle. On estime qu'il y a cinquante langues autochtones parlées au Canada (Norris, 1998). Près de dix autres langues autochtones sont disparues au cours du dernier siècle. Seulement trois langues autochtones, à savoir l'algonquien, l'inuktitut et l'athapascan, sont parlées par assez de gens pour ne pas être menacées d'extinction (Norris, 1998). Ainsi, il est essentiel de stimuler l'apprentissage des langues employées à la maison si l'on veut assurer leur survie et celle des cultures qui y sont associées.

La langue orale joue un grand rôle dans la culture autochtone. Les histoires racontées et les cérémonies constituent des méthodes traditionnelles de communiquer les connaissances et l'histoire (Greenwood, 2005). La langue orale continue à être l'une des principales caractéristiques de la communication au quotidien (p. ex. : visites en personne, bouche-à-oreille, conversations téléphoniques) (Dunn, 2001). Ces traditions orales solides sont favorables à l'acquisition du langage et des collectivités très unies peuvent conjuguer leurs efforts pour soutenir la croissance des enfants (Dunn, 2001). Toutefois, bien des enfants autochtones souffrent de la pauvreté, de troubles de santé et d'un accès limité à des services, ce qui nuit à leur acquisition du langage et à leur apprentissage de la lecture et de l'écriture.

⁴ Dans le présent document, le terme « autochtone » fait référence aux personnes qui s'identifient comme Métis, Inuits ou membres d'une Première Nation.

ture (Dunn, 2001). Si les intervenantes sont sensibles aux facteurs qui influencent le langage des enfants autochtones et qu'elles misent sur les forces de la collectivité, elles peuvent réussir à favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Une autre caractéristique unique des cultures et des langues autochtones a trait à leur utilisation de différentes méthodes de discours (ou méthodes de communication), ce qui a une influence sur l'acquisition du langage, la lecture et l'écriture (Ball, Bernhardt et Deby, 2006; Dunn, 2001). Il y a une tradition orale, et des histoires transmises de génération en génération servent à communiquer indirectement de l'information au lieu d'énoncer explicitement des réponses. Par exemple, un aîné à qui l'on demande « que pensez-vous que les élèves autochtones et les éducateurs doivent savoir au sujet de l'éducation autochtone » ne répondra pas par une réponse directe (Hare, 2005). Au lieu, il racontera une série d'histoires qui illustrent les principes de l'éducation autochtone et la manière dont les enfants autochtones devraient apprendre, comme par le biais de « bonnes paroles » et d'une « bonne démarche » (Hare, 2005).

Le contexte familial des enfants autochtones les encourage à bien écouter. Cela diffère de ce qui se passe dans les services d'apprentissage et de soins de la petite enfance et les écoles où l'on encourage souvent les enfants à parler et à répondre à des questions. Les enfants autochtones peuvent trouver difficile de répondre directement à des questions, surtout en grand groupe, parce qu'ils n'utilisent pas cette forme de communication à la maison (Ball, Bernhardt et Deby, 2006; Epstein et Xu, 2003). Ces différences culturelles font en sorte que les enfants autochtones sont parfois aiguillés à tort pour subir des évaluations diagnostiques formelles (Ball, Bernhardt et Deby, 2006).

Les intervenantes auprès de la petite enfance peuvent dialoguer avec les parents, les membres de la collectivité et les aînés pour en apprendre davantage sur la culture autochtone et les pratiques de la communauté. Elles peuvent rendre visite aux parents et inviter des membres de la communauté au service de garde afin d'établir un lien de confiance (Timmons, 2006). Les parents et les grands-parents des enfants d'âge préscolaire et d'âge scolaire actuels ont peut-être subi les effets des pensionnats. En conséquence, ils pourraient nourrir une certaine méfiance à l'égard des services de garde et des écoles. Le savoir des aînés au sujet de la culture, de la langue et de l'histoire autochtones

constitue une ressource utile pour élaborer du matériel d'apprentissage et de soins de la petite enfance et pour planifier un programme (Battiste, 2002). En échange, les intervenantes peuvent partager de l'information au sujet de la relation entre la langue, la lecture et l'écriture ou au sujet des observations faites de l'enfant au service de garde. En partageant ce genre d'information, les parents, les dispensateurs de soins et les intervenantes peuvent travailler ensemble pour favoriser l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.



Conclusion

Ce sommaire de recherche vise à enrichir les connaissances que possèdent les intervenantes auprès de la petite enfance concernant l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, à souligner les activités qu'elles utilisent déjà pour favoriser l'apprentissage en ce sens et à proposer de nouvelles façons d'améliorer encore leur pratique professionnelle. Selon les nouvelles perspectives sur la littératie, les poupons et les jeunes enfants acquièrent continuellement des aptitudes liées à la lecture, à l'écriture, au parler et à l'écoute. Chaque enfant traverse une série de stades de développement; à chacune de ces étapes des facteurs individuels, familiaux et communautaires exercent une influence sur l'enfant. Les intervenantes

peuvent utiliser une panoplie d'activités amusantes et de jeux pour favoriser l'acquisition d'une nouvelle compétence liée à la littératie, telles que l'enrichissement du vocabulaire, la sensibilité phonologique, le langage décontextualisé et la sensibilité à l'écrit. Les intervenantes qui réfléchissent à leur pratique, observent et prennent en note les activités quotidiennes afin de suivre la croissance des enfants et de leur offrir un soutien adapté à leur stade de développement. La diversité individuelle, culturelle et linguistique présente des défis et des occasions pour les services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. Dans l'ensemble, les intervenantes bien informées jouent un rôle important dans l'acquisition du langage et la littératie chez les enfants.



Bibliographie

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*, Cambridge (MA), MIT Press.

Anglin, J. M. (1993). « Vocabulary development: A morphological analysis », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10)[238], v-165.

Aram, D. et S. Biron (2004). « Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy », *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610.

Ard, L. M. et B. L. Beverly (2004). « Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments », *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17-28.

Arnold, D. H., C. J. Lonigan, G. J. Whitehurst et J. N. Epstein (1994). « Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format », *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.

Association canadienne des orthophonistes et audiologistes (2006). Dépliant sur les grandes étapes de la parole, du langage et de l'ouïe, Ottawa, Canada.

Auerbach, E. R. (1989). « Toward a social-contextual approach to family literacy », *Harvard Educational Review*, 59(2), 165-181.

Baker, L. et A. Wigfield (1999). « Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement », *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.

Baker, L. et D. Scher (2002). « Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences », *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.

Ball, J., Bernhardt, B., & Deby, J. (2006). *First Nations English dialects: Forum proceedings*. University of Victoria, School of Child and Youth Care, & University of British Columbia, School of Audiology and Speech Sciences.

Barclay, K. et C. Brehany (1994). « Hey, look me over! assess, evaluate and conference with confidence », *Childhood Education*, 70(4), 215-220.

Barrett, M. (1982). « The holophrastic hypothesis: Conceptual and empirical issues », *Cognition*, 11, 47-76.

Battiste, M. (2002). Indigenous Knowledge and Pedagogy in First Nations Education – A Literature Review with Recommendations, Groupe de travail national du ministre sur l'éducation, *Nos enfants : gardiens du savoir sacré*, Ottawa (Ont.), Affaires indiennes et du Nord Canada, février.

Beaty, J. J. (2002). *Observing development of the young child*, 5e éd., Upper Saddle River (NJ), Merrill.

Behne, T., M. Carpenter et M. Tomasello (2005). « One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game », *Developmental Science*, 8(6), 492-499.

Bélanger, J. et D. G. Hall (2006). « Learning proper names and count nouns: Evidence from 16- and 20-month-olds », *Journal of Cognition and Development*, 7(1), 45-72.

Berry, R. et J. Hudson (1997). *The story of feliks – bidialectal education* (rapport n° FL 025 700). Toowoomba, Australie, Applied Linguistics Association of Australia (Services de reproduction de documents ERIC n° ED426629).

- Bialystok, E. (1995). « Making concepts of print symbolic: Understanding how writing represents language », *First Language*, 15, 317-338.
- Biemiller, A. (2005). « Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction », *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, E. H. Hiebert et M. L. Kamil (éd.), Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 223-242.
- Biemiller, A. et N. Slonim (2001). « Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition », *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Blachman, B. A. (2000). « Phonological awareness », *Handbook of reading research, vol. III*, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (éd.), Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 483-502.
- Bloom, L., P. Lightbrown, L. Hood, M. (1975). « Structure and Variation in Child Language », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, 1-97.
- Boraks, N., A. Hoffman et D. Bauer (1997). « Children's book preferences: Patterns, particulars, and possible implications », *Reading Psychology*, 18(4), 309-341.
- Bordignon, C. et T. Lam (2004). « The early assessment conundrum: Lessons from the past, implications for the future », *Psychology in the Schools*, 41(7), 737-749.
- Bornstein, M. H., K. M. Painte et J. Park (2002). « Naturalistic language sampling in typically developing children », *Journal of Child Language*, 29(3), 687-699.
- Brodeur, M., C. Gosselin, J. Mercier, F. Legault et N. Vanier, (2006). « Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves », *Éducation et francophonie*, numéro thématique sur la littératie, 34(2), 56-83.. Brody, G.H. (1998). « Sibling relationship quality: Its causes and consequences », *Annual Review of Psychology*, 49, 1-24.
- Browder, D. M., F. Spooner, R. Algozzine, L. Ahlgrim-Delzell, C. Flowers et M. Karvonen (2003). « What we know and need to know about alternate assessment », *Exceptional Children*, 70(1), 45-61.
- Burchinal, M. R., E. Peisner-Feinberg, R. Pianta et C. Howes (2002b). « Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories », *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Burchinal, M.R., D. Cryer, R. M. Clifford et C. Howes (2002a). « Caregiver training and classroom quality in child care centre », *Applied Developmental Science*, 6, 2-11.
- Bushnik, T. (2006). *Série de documents de recherche sur les enfants et les jeunes* (no au catalogue 89-599-MIF2006003), Ottawa (Ont.), Statistique Canada.
- Cairney, T. H. (2002). « Bridging home and school literacy: In search of transformative approaches to curriculum », *Early Child Development and Care*, 172(2), 153-172.
- Calvert, S. L., V. J. Rideout, J. L. Woolard, R. F. Barr et G. Strouse (2005). « Age, ethnicity, and socioeconomic patterns in early computer use: A national survey », *American Behavioral Scientist*, 48(5), 590-607.
- Campbell, A. L. et L. L. Namy (2003). « The role of social-referential context in verbal and nonverbal symbol learning », *Child Development*, 74(2), 549-563.
- Catts, H. W., M. E. Fey, X. Zhang et J. B. Tomblin (1999). « Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation », *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361.
- Chatterji, M. (2006). « Reading achievement gaps, correlates, and moderators of early reading achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study (ECLS) kindergarten to first grade sample », *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 489-507.
- Child Development Institute. (2005). Language development in children, page consultée le 16 mai 2006 à l'adresse http://childdevelopmentinfo.com/development/language_development.shtml.
- Christie, J. F. et B. Enz (1992). « The effects of literacy play interventions on preschoolers' play patterns and literacy development », *Early Education and Development*, 3(3), 205-220.
- Cohen, L. G. et L. J. Spenciner (2007). *Assessment of children and youth with special needs* (3e éd.), Boston, Pearson/Allyn and Bacon.
- Cook, V. J. (1980). « The influences of home and family on the development of literacy in children », *School Psychology Review*, 9(4), 369-373.

- Cronin, V., D. Farrell et M. Delaney (1999). « Environmental print and word reading », *Journal of Research in Reading*, 22(3), 271-282.
- de Boysson-Bardies, B. (1999). *How language comes to children: From birth to two years*, Cambridge (MA), MIT Press.
- de Jong, M. T. et A. G. Bus (2004). « The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding », *Reading Research Quarterly*, 39(4), 378-393.
- Dewey, J. (1933). *How We Think* (éd. rév.), Oxford, Angleterre, Heath.
- Dickinson, D. K. et M. W. Smith (1994). « Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension », *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.
- Dowhower, S. L. et K. G. Beagle (1998). « The print environment in kindergartens: A study of conventional and holistic teachers and their classrooms in three settings », *Reading Research & Instruction*, 37(3), 161-190.
- Dunn, L., S. A. Beach et S. Kontos (1994). « Quality of the literacy environment in day care and children's development », *Journal of Research in Childhood Education*, 9(1), 24-34.
- Dunn, M. (2001). « Aboriginal literacy: Reading the tracks » (version électronique), *The Reading Teacher*, 54(7), 678-688.
- Epstein, A., L. Schweinhart et A. Debruin-Parecki et K. Robin (2004). *Preschool Assessment: A Guide to Developing a Balanced Approach*, New Brunswick (NJ), National Institute for Early Education Research and High Scope Educational Research Foundation.
- Epstein, R. I. et L. X. J. Xu (2003). *Roots and Wings: Teaching English as a Second Dialect to Aboriginal Students, A Review of the Literature*, manuscrit non publié, University of Saskatchewan.
- Evans, M. A. et J. Saint-Aubin (2005). « What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movement monitoring », *Psychological Science*, 16(11), 913-920.
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (2000). *Partenaires pour la qualité – Outils pour les intervenantes des divers milieux de garde d'enfants*. Ottawa, Canada.
- Fenson, L., P. S. Dale, J. S. Reznick, E. Bates, D. J. Thal, S. J. Pethick., M. Tomasello, C. B. Mervis et J. Stiles (1994). « Variability in early communicative development », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), v-173.
- Ferraro, J.M. (2000). *Reflective practice and professional development*, Washington, DC, ERIC Digest (Services de reproduction de documents ERIC no ED449120).
- Fillmore, L.W. (1991). « When learning a second language means losing the first », *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- Foulin, J. N. (2005). « Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? », *Reading and Writing*, 18(2), 129-155.
- Gifford, C. (producteur). (2004) *Dora l'exploratrice* [série télévisée], États-Unis, Nickelodeon.
- Girolametto, L. et E. Weitzman (2002). « Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 268-281.
- Goldfield, B. A. J. S. Reznick (1990). « Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt », *Journal of Child Language*, 17(1), 171-183.
- Greenwood, M. (2005). « Children as citizens of First Nations: Linking Indigenous health to early childhood development », *Paediatrics and Child Health*, 10, 553-555.
- Gregory, E. (2001). « Sisters and brothers as language and literacy teachers: Synergy between siblings playing and working together », *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), 301-322.
- Hare, J. (2005). « To "know papers": Aboriginal perspectives on literacy », *Portraits of literacy: Critical issues in family/community school literacies*, University of British Columbia, Vancouver Canada; this volume had its genesis in the aforementioned conference, J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers et S. Smythe (réd.), Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 243-263.
- Hargrave, A. C. et M. Sénéchal (2000). « A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading », *Early Childhood Research Quarterly. Special Issue: Evaluating, Interpreting, and Debating Early Interventions: The Case of the Comprehensive Child Development Program*, 15(1), 75-90.
- Hart, B. et T. R. Risley (1992). « American parenting of language-learning children: Persisting differences in family child interactions observed in natural home environ-

- ments », *Developmental Psychology*, 28(6), 1096-1105.
- Hart, B. et T. R. Risley (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*, Baltimore (MD), Paul H. Brookes Publishing.
- Hoff, E. et L. Naigles (2002). « How children use input to acquire a lexicon », *Child Development*, 73(2), 418-433.
- Jalongo, M. R., D. Dragich, N. K. Conrad et A. Zhang (2002). « Using wordless picture books to support emergent literacy », *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 167-177.
- Jay, J.K. (1999). *Untying the knots: Examining the complexities of reflective practice* (rapport n° SP 038 593), Washington, DC, American Association of Colleges for Teacher Education (Services de reproduction de documents ERIC no ED431732).
- Jay, J.K. et K. L. Johnson (2002). « Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education », *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Johnston, R. S., M. Anderson et C. Holligan (1996). « Knowledge of the alphabet and explicit awareness of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship », *Reading and Writing*, 8(3), 217-234.
- Juel, C. (1988). « Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades », *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Jusczyk, P. W. (2002). « How infants adapt speech-processing capacities to native language structure », *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 15-18.
- Justice, L. M. et H. K. Ezell (2002). « Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children », *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Justice, L. M., J. Meier et S. Walpole (2005). « Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17-32.
- Justice, L. M., P.C. Pullen (2003). « Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches », *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Justice, L. M., S. E. Weber, H. K. Ezell et R. Bakeman (2002). « A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions », *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 30-40.
- Kaderavek, J. et L. M. Justice (2002). « Shared storybook reading as an intervention context », *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 395-406.
- Kohnert, K., D. Yim, K. Nett, P. F. Kan et L. Duran (2005). « Clinical forum: Intervention with linguistically diverse preschool children: A focus on developing home language(s) », *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(3), 251-263.
- Kontos, S. (1999). « Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play », *Early Childhood Research Quarterly. Special Issue: Pathways to Child Care Quality*, 14(3), 363-382.
- Kuby, P., I. Goodstadt-Killoran, J. Aldridge et L. Kirkland (1999). « A review of research on environmental print », *Journal of Instructional Psychology*, 26(3), 173-182.
- Levin, I., A. Both-De Vries, D. Aram et A. Bus (2005). « Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children », *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 463-477.
- Levy, B. A., Z. Gong., S. Hessels, M. A. Evans et D. Jared (2006). « Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences », *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63-93.
- Linebarger, D. L. et D. Walker (2005). « Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes », *American Behavioral Scientist*, 48(5), 624-645.
- Linebarger, D. L., A. Z. Kosanic, C. R. Greenwood et N. S. Doku (2004). « Effects of viewing the television program between the lions on the emergent literacy skills of young children », *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 297-308.
- Lonigan, C. J., K. Driscoll, B. M. Phillips, B. G. Cantor, J. L. Anthony et H. Goldstein (2003). « A computer-assisted instruction phonological sensitivity program for preschool children at-risk for reading problems », *Journal of Early Intervention*, 25(4), 248-262.
- Malkani, J.M. et J. D. Allen (2005). *Cases in teacher education: Beyond reflection into practice*, conférence livrée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, Montréal (Qué.).

- Marcus, G. F., S. Pinker, M. Ullman et M. Hollander (1992). « Overregularization in language acquisition », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57(4) [no de série 228].
- Masonheimer, P. E., P. A. Drum et L. C. Ehri (1984). « Does environmental print identification lead children into word reading? », *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 257-271.
- Massey, S. L. (2004). « Teacher-child conversation in the preschool classroom », *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 227-231.
- McGill-Franzen, A., C. Lanford et E. Adams (2002). « Learning to be literate: A comparison of five urban early childhood programs », *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 443-464.
- McGill-Franzen, A., R. L. Allington, L. Yokoi et G. Brooks (1999). « Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient », *Journal of Educational Research*, 93(2), 67-74.
- McKenna, M. C., D. J. Kear et R. A. Ellsworth (1995). « Children's attitudes toward reading: A national survey », *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Mindes, G. (2007). *Assessing young children* (3e éd.), Upper Saddle River (NJ), Merrill Prentice Hall.
- Moats, L. C. (1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*, Washington, DC, American Federation of Teachers.
- Mohr, K. A. J. (2006). « Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes », *Journal of Literacy Research*, 38(1), 81-104.
- Morrow, L. M. (. (2001). « Literacy development and young children: Research to practice », *Creating environments for learning in the early years: From research to practice, Nov 1998, Rutgers Graduate School of Education, New Brunswick, US; this volume is based on original papers presented by the authors at the aforementioned meeting*, S. L. Golbeck (éd.), Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 253-279.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] (2000). *Report of the national reading panel. teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*, n° de publication 00-4754, Washington, DC, US Government Printing Office.
- Neuman, S. B. (1999). « Books make a difference: A study of access to literacy », *Reading Research Quarterly*, 34(3), 286-311.
- Neuman, S. B. et K. Roskos (1993a). « Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks », *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.
- Neuman, S.B. et K. Roskos (1993b). « Descriptive observations of adults' facilitation of literacy in young children's play », *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 77-97.
- Nicoladis, E. et F. Genesee (1997). « Language development in preschool bilingual children », *Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, 21, 258-270.
- Norris, M.J. (1998). « Les langues autochtones du Canada », *Tendances sociales canadiennes*, 51, Ottawa, Statistique Canada (no de catalogue 11-008), 8-16.
- Nutbrown, C., P. Hannon et A. Morgan (2005). *Early literacy work with families: policy, practice & research*, London, Sage.
- O'Brien, M. et X. Bi (1995). « Language learning in context: Teacher and toddler speech in three classroom play areas », *Topics in Early Childhood Special Education*, 15(2), 148-163.
- Ollila, L.O. et M.I. Mayfield (1992). *Emerging literacy: Preschool, kindergarten, and primary grades*, Boston, Allyn & Bacon.
- Pearson, B. Z. et S. C. Fernandez (1994). « Patterns of interaction in the lexical growth in 2 languages of bilingual infants and toddlers », *Language Learning*, 44(4), 617-653.
- Pearson, B. Z., S. C. Fernández, V. Lewedeg et K. Oller (1997). « The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants », *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41-58.
- Phillips, L. M. et H. L. Sample (2005). « Family literacy: Listen to what the families have to say », *Portraits of literacy across families, communities and schools: Intersections and tensions*, J. Anderson, M. Kendrick, T. Rogers et S. Smythe (éd.), Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 91-107.

- Phillips, L. M., S. P. Norris, W. C. Osmund et A. M. Maynard (2002). « Relative reading achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades », *Journal of Educational Psychology*, 94, 3-13.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Oxford, Angleterre, International Universities Press.
- Purcell-Gates, V. (2000). « Family literacy », *Handbook of reading research*, vol. III, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (réd.), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), 853-870.
- Purcell-Gates, V. (2001). « Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language », *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills*, P. R. Britto et J. Brooks-Gunn (réd.), San Francisco, Jossey-Bass, 7-22.
- Robb, M. P., H. R. Bauer et A. A. Tyler (1994). « A quantitative analysis of the single-word stage », *First Language*, 14, 37-48.
- Robbins, C. et L. C. Ehri (1994). « Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words », *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Robinson, C. C., J. M. Larsen, J. H. Haupt et J. Mohlman (1997). « Picture book selection behaviors of emergent readers: Influence of genre, familiarity, and book attributes », *Reading Research and Instruction*, 36(4), 287-304.
- Roskos, K. et J. Christie (2001). « Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions », *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89.
- Rvachew, S., M. Nowak et G. Cloutier (2004). « Effect of phonemic perception training on the speech production and phonological awareness skills of children with expressive phonological delay », *American Journal of Speech-Language Pathology*, 13(3), 250-263.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*, New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Scott-Little, C. et J. Niemeier (2001). *Assessing Kindergarten Children: What School Systems Need to Know*. Tallahassee (FL), SERVE.
- Sénéchal, M. (1997). « The differential effect of story-book reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary », *Journal of Child Language*, 24(1), 123-138.
- Sénéchal, M. et J. LeFevre (2002). « Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study », *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M., E. Thomas et J. Monker (1995). « Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading », *Journal of Educational Psychology*, 87, 218-229.
- Shaffer, D. R., E. Wood et T. Willoughby (2002). « Developmental psychology: Childhood and adolescence », Scarborough (Ont.), Thomas Nelson.
- Snow, C. E., M. S. Burns et P. Griffin (1998). *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC, National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1986). « Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy », *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.
- Thomas, D., J. Campos, D. Shucard, D. Ramsay et J. Shucard (1981). « Semantic comprehension in infancy: A signal detection analysis », *Child Development*, 52(3), 798-803.
- Timmons, V. (2006). *A family literacy program: For Mi'kmaq communities in Atlantic Canada*, manuscrit soumis.
- Treiman, R. et V. Broderick (1998). « What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own name », *Journal of Experimental Child Psychology*, 70(2), 97-116.
- Valli, L. (1997). « Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States », *Peabody Journal of Education*, 72, 67-88.
- Verhallen, M. J. A. J., A. G. Bus et M. T. de Jong (2006). « The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk », *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 410-419.
- Volk, D. (1999). « "The teaching and the enjoyment and being together . . ." : Sibling teaching in the family of a puerto rican kindergartner », *Early Childhood Research Quarterly*, 14(1), 5-34.

- Vukelich, C. (1994). « Effects of play interventions on young children's reading of environmental print », *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 153-170.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Weigel, D. J., S. S. Martin et K. K. Bennett (2006). « Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills », *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Weizman, Z. O. et C. E. Snow (2001). « Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning », *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Whitehurst, G. J., D. S. Arnold, J. N. Epstein et A. L. Angell (1994). « A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families », *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G. J., F. L. Falco, C. J. Lonigan et J. E. Fischel (1988). « Accelerating language development through picture book reading », *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J. et C. J. Lonigan (1998). « Child development and emergent literacy », *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Wilder, A. (producteur) et A. Santomero (producteur) (2004). *Jeu de bleue* [série télévisée], États-Unis, Nickelodeon.
- Williams, A. et E. Gregory (2001). « Siblings bridging literacies in multilingual contexts », *Journal of Research in Reading. Special Issue: Literacy, Home and Community*, 24(3), 248-265.



Glossaire

A

Activité d'écriture conjointe : activité d'écriture où l'enfant prend une part active à l'action avec l'aide ou la direction d'un adulte (p. ex. : un adulte qui aide un enfant à écrire son nom).

Activité officielle axée sur l'écriture : activité où l'accent est mis sur les caractères imprimés (p. ex. : se pratiquer à écrire ou à lire un livre d'alphabet).

Activités officieuses axées sur les textes imprimés : activité où il y a des caractères imprimés, mais où ceux-ci ne constituent pas le centre d'attention (p. ex. : lecture d'un livre d'histoire).

Apprentissage de la lecture et de l'écriture au domicile (habitudes familiales pour favoriser la littératie) : le fait d'apprendre au foyer et toutes les activités auxquelles un enfant s'adonne ou observe liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à domicile (p. ex. : regarder ses parents lire le journal ou se faire faire la lecture par l'un de ses grands-parents).

Attaque (d'une syllabe ou d'un mot) : son initial (p. ex. : /b/ dans balle, /k/ dans cuisine et /t/ dans tracteur).

Attention conjointe : action d'un adulte qui suit le regard d'un enfant vers un objet ou vice et versa.

B

Bidialectal : de deux dialectes. Un dialecte est une forme d'une langue. Les enfants bidialectaux parlent deux dialectes différents ou passent du temps dans un milieu où se parlent deux dialectes différents (p. ex. : l'anglais standard canadien et l'anglais de Terre-Neuve).

Bilingue : qui comprend, parle, lit ou écrit deux langues.

C

Cadre de vie : espace dans lequel évolue une personne (p. ex. : à domicile, au service de garde, dans la rue lors d'une promenade).

Cadre de vie riche en caractères imprimés : ensemble des formes imprimées qui se retrouvent dans l'environnement physique quotidien, tels que les logos et les pancartes.

Communication dirigée vers l'enfant : type de langage utilisé dans certaines cultures pour communiquer avec un jeune enfant et caractérisé par un ton et une prononciation exagérés ainsi qu'un débit lent avec des pauses fréquentes (p. ex. : « veux-tu faire un sourire pour maman? oui, tu veux faire un sourire! »); aussi connu sous le nom anglais de « motherese ».

Communication non verbale (non linguistique) : le fait d'utiliser des gestes physiques et des expressions faciales pour transmettre un message (p. ex. : pointer, sourire, regarder ensemble un objet).

Contraste relationnel : comparaison entre deux objets ou plus qui sont en opposition (p. ex. : gros-petit, lourd-léger).

D

Développement cognitif : évolution et changement des procédés mentaux liés à la réflexion et à l'apprentissage.



Dialecte : forme non standard d'une langue parlée; les différents dialectes ne sont pas inférieurs au dialecte standard puisqu'ils renferment un système grammatical complet et leur propre vocabulaire.

E

Éclatement du vocabulaire : fait pour le vocabulaire de s'enrichir de façon spectaculaire durant une période d'acquisition linguistique donnée.

Élargissement excessif d'un mot : phénomène qui se produit lorsqu'un enfant assigne un sens plus général à un mot (p. ex. : appeler tous les animaux à quatre pattes des chiens).

Enseigner : montrer à d'autres, par divers moyens, une série de pratiques; les personnes engagées dans l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture (soit les intervenantes des services d'apprentissage et de soins de la petite enfance, les parents et les enfants) peuvent aider les autres à améliorer leurs habiletés dans ce domaine; l'enseignement peut prendre la forme d'une instruction et aller jusqu'à une simple forme d'appui.

Étape de croissance : jalon important du développement type des enfants; l'âge auquel chaque enfant franchit les différentes étapes de croissance varie considérablement (p. ex. : premiers mots).

Étape prélinguistique : stade de l'acquisition du langage qui se produit avant que le poupon ne commence à utiliser la parole.

Évaluation formelle : action d'évaluer menée par un spécialiste formé dans un domaine particulier (p. ex. : parole); cette personne utilisera des mesures normalisées pour les grands groupes, et des mesures qui ont un format d'interprétation préétabli.

Éveil à la lecture et à l'écriture : naissance naturelle et graduelle des capacités d'écoute, de parler, de lecture et d'écriture de l'enfant.

F

Famille : groupe de personnes qui habitent avec les enfants et qui s'occupent d'eux à mesure qu'ils grandissent; comprend les parents biologiques, les grands-parents, les frères et sœurs, les parents adoptifs, les tuteurs et d'autres personnes à domicile.

Fiabilité : caractère cohérent des résultats de tests (p. ex. : résultats uniformes si le même test est administré à maintes reprises); par exemple, une règle est un outil d'une grande fiabilité parce que toutes les mesures de la longueur de cette page donneront 28 cm.

Fluidité : caractère de la facilité de parole; s'il y a des interruptions, des hésitations ou des pauses, la personne a une mauvaise fluidité.

H

Habitudes familiales pour favoriser la littératie : voir « Apprentissage de la lecture et de l'écriture au domicile ».

I

Instruction : action structurée d'enseigner qui comprend une planification à l'avance pour atteindre des objectifs précis; se produit souvent en grand groupe.

L

Langage expressif : usage de mots et de phrases pour parler.

Langage holophrastique : stade du langage où les enfants utilisent un seul mot pour représenter différentes choses (p. ex. : « aller » veut dire « je veux m'en aller » ou « le ballon roule [s'en va] »).

Langage non orienté sur le contexte : usage de la langue qui fait référence à des gens, à des endroits ou à des choses qui ne sont pas visibles au locuteur ni à l'auditeur, et à des événements où l'auditeur n'était pas présent; s'utilise autant à l'écrit qu'à l'oral.

Langage télégraphique : fonction d'expression verbale des enfants qui est généralement constituée seulement de mots signifiants (p. ex. : maman partie).

Langue orale : langage parlé ou verbal.

Lecture partagée : action de lire menée par un adulte et un enfant ou un petit groupe d'enfants.

Liste de vérification : liste de comportements précis organisés selon un ordre logique qui permet à l'observateur de cocher la présence ou l'absence de certains comportements.



Littératie : apprentissage de la lecture et de l'écriture

M

Milieu riche en caractères imprimés : cadre de vie qui renferme de nombreux exemples de caractères imprimés (p. ex. : affiches, livres, logos, étiquettes, etc.).

Milieu social : ensemble des personnes et des groupes qui côtoient l'enfant dans son cadre de vie.

« Motherese » : voir « Communication dirigée vers l'enfant ».

Multilinguisme : qualité d'une personne qui comprend et parle deux langues ou plus.

N

Nom commun : mot désignant les choses ou les personnes qui appartiennent à une même catégorie (p. ex. : garçon, tapis, restaurant)

Nom propre : mot désignant une chose ou une personne en particulier; débute généralement par une majuscule à l'écrit (p. ex. : Sophie, Lego).

Notes descriptives : brèves indications écrites des grands événements ou incidents qui ont eu lieu au cours de la journée de l'enfant.

O

Observation et consignation de notes : observations systématiquement notées au sujet du comportement d'un enfant (p. ex. : actions physiques, parole, expressions faciales) et du contexte (p. ex. : goûter).

P

Phonème : la plus petite unité de parole dont la fonction est de distinguer le sens des mots; le mot « tasse » à l'oral se compose de trois phonèmes, soit /t/, /a/ et /s/, et diffère d'autres mots (p. ex. : « passe » ou « pâte ») par un seul phonème.

Portfolio : méthode structurée de collectionner les travaux des enfants dans divers domaines; les travaux sont habituellement choisis en collaboration avec les enfants.

Pronom : mot qui sert à représenter un nom (p. ex. : il, elle, vous).

Protomot : combinaison de sons produits par un enfant dans un sens particulier sans pour autant être un mot réel (p. ex. : « baba » pour sa sucette).
g language and literacy.

R

Recherche-action : outil d'élaboration de programmes qui vise à obtenir une rétroaction continue concernant des problèmes particuliers dans un milieu spécifique.

Réflexion sur la pratique : évaluation critique du comportement ou des convictions à la lumière des résultats de recherche, des connaissances ou de l'expérience, et modification subséquente des actions futures en conséquence.

Registre continu : notes détaillées sur le comportement d'un enfant ou d'un petit groupe d'enfants durant une certaine période de temps.

Rétrécissement excessif d'un mot : phénomène qui se produit lorsqu'un enfant assigne un sens plus limité que celui des adultes à un mot (p. ex. : prendre pour acquis que le mot « chien » fait seulement référence à son animal domestique).

Rime : son d'une syllabe ou d'un mot qui exclut le son initial (p. ex. : /al/ dans balle, /ir/ dans lire).

S

Sensibilité au langage : aptitude qui rend capable de percevoir des nuances au niveau de la langue. Sensibilité aux caractères imprimés : le fait de comprendre que les caractères imprimés obéissent à des règles (p. ex. : alignement de gauche à droite, symboles précis pour chaque son) et sont porteurs de sens.

Sensibilité phonologique : capacité générale de prêter attention aux sons d'une langue sans faire réfère-



rence à leur signification; capacité de reconnaître les sons et d'en parler; terme plus englobant que « sensibilité phonétique ». En termes pratiques, la sensibilité phonétique sous-entend la compréhension que les mots se composent des parties suivantes : phonèmes, attaques, rimes et syllabes. Le phonème est le son de base de la parole qui permet de distinguer deux mots semblables. Par exemple, les mots « sol » (/sol/) et « bol » (/bol/) ont chacun trois phonèmes, dont un seul est différent. De manière précise, ces deux mots ont une attaque différente (c'est-à-dire le premier son), mais la même rime (soit le son de la voyelle et la consonne finale). Ensemble, l'attaque et la rime forment une syllabe (p. ex. : /sol/ constitue la première syllabe d'un mot comme « solstice »).

Soutien à l'apprentissage : action menée par un partenaire plus expérimenté pour offrir de l'aide et des directives à un enfant qui apprend une nouvelle compétence; comprend le suivi des progrès de l'enfant et le retrait des mesures de soutien à mesure que l'enfant progresse.

Statut socioéconomique : catégorie de gens ou de familles déterminée selon des facteurs tels que le revenu des parents, le niveau de scolarité, les antécédents culturels et la composition de la famille.

Surgénéralisation des règles de grammaire : le fait d'appliquer une règle de grammaire de façon trop générale (p. ex. : marquer le pluriel toujours de la même manière, ce qui fait que « cheval » devient « chevaux » au lieu de « chevaux », ou former le passé en ajoutant toujours la terminaison « -ais » au radical, comme dans « écrirais » au lieu de « écrivais »).

Syllabe : unité de langue; une syllabe comprend une voyelle seule ou une voyelle accompagnée d'une ou de plusieurs consonnes avoisinantes.

T

Techniques d'élaboration (conversation) : moyens utilisés pour interagir avec l'enfant dans n'importe quelle circonstance. Par exemple, il est possible de participer à une conversation entamée par l'enfant, d'élargir la conversation, et d'utiliser un mélange de remarques et de questions durant les tours de conversation.

Techniques d'élaboration (en lecture) : moyens utilisés avant, durant et après une lecture partagée pour encourager la participation active de l'enfant; moyens qui visent à adapter le style de lecture selon les capacités en évolution de l'enfant. Par exemple, il est possible de commencer par expliquer pourquoi on a choisi un livre sur l'Halloween, ensuite de parler des personnages durant la lecture et finalement de discuter de la façon dont l'histoire a des liens directs avec l'enfant.

Tradition orale : manière verbale de transmettre de l'information par le biais de la communication parlée, comme raconter une histoire, utilisée dans la culture autochtone et d'autres cultures.

V

Validité : conformité des mesures d'un test avec le concept évalué.

Vocabulaire réceptif : ensemble des mots que l'enfant comprend.

Voie passive : forme d'énoncé structuré de sorte que l'objet de l'action est le sujet de la phrase (p. ex. : le camion est conduit par le garçon).



