

Implantation d'ateliers de lecture interactive en centres de la petite enfance : pour l'intégration de nouvelles pratiques en éveil à la lecture et à l'écriture

Julie Myre-Bisaillon
Université de Sherbrooke

Charlotte Tremblay-Lemieux
Université de Sherbrooke

Marianne Paul
Université du Québec à Trois-Rivières

Mathilde Ouellette
Université de Sherbrooke

Résumé

Le présent article a pour objectif de présenter le processus d'implantation d'une série d'ateliers de lecture interactive en CPE de milieux ruraux défavorisés. En nous appuyant sur un modèle d'analyse tiré de la science de l'implantation, nous avons pu en dégager les composantes principales, en plus des éléments facilitateurs et des obstacles rencontrés

par les éducatrices tout au long du processus. Des questionnaires autorapportés et un entretien final en groupe ont permis de recueillir les données qui ont servi à l'analyse. Il en est ressorti qu'une formation préalable était nécessaire, que le projet devait être assez flexible pour s'intégrer aux pratiques des éducatrices, plutôt que de s'y superposer, et que la relation entre les éducatrices et les enfants devait à la base être positive pour assurer la réussite de l'implantation des ateliers. L'ouverture et la réceptivité initiales des éducatrices et des enfants sont des facilitateurs importants et le manque de temps s'avère l'obstacle principal.

Mots-clés : implantation, développement professionnel, littératie, éveil à la lecture et à l'écriture, lecture interactive, éducatrices de la petite enfance, centres de la petite enfance

Abstract

The objective of this article is to document the implementation process of an interactive reading project in early childhood centres of disadvantaged rural areas. Using a model based upon implementation science, we were able to determine the main components of the project, while also noting the facilitating factors and obstacles encountered by the educators during the process. The data were collected using self-reported questionnaires filled by the educators before, during, and after the implementation, as well as a final group interview from a focus group that was held at the end of the project. We found that comprehensive initial training was necessary, as well as flexibility in the project's structure, so that integration does not add too much to the educators' workload. The quality of the relationship between the educators and the children was also of great importance. Educators' and children's levels of responsiveness were notable facilitators, and lack of time was the most significant obstacle to the implementation of the reading activities.

Keywords: implementation, professional development, emergent literacy, interactive reading, early childhood educators, early childhood centres

Introduction

Il est aujourd'hui admis que la petite enfance est une période charnière du développement humain (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2012), notamment en ce qui a trait aux habiletés langagières. La récente Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) a démontré que «la proportion d'enfants qui éprouvent plus de difficultés à répondre aux attentes est plus élevée en 2017 qu'en 2012 dans la plupart des sous-domaines de développement, soit 11 sur les 16 mesurés par l'IMDPE [Instrument de mesure du développement de la petite enfance]» (Lavoie, 2020, p. 25). Selon plusieurs études, l'indice de défavorisation du milieu de vie et la ruralité sont deux facteurs négativement corrélés au niveau de développement langagier des jeunes enfants (Cartwright et Allen, 2002; Desrosiers et al., 2012; Poissant, 2016a). Nous avons par conséquent choisi de nous attarder à ce groupe géographiquement et socioéconomiquement défini, dans l'intention de contribuer à la réflexion sur les stratégies à employer pour mieux soutenir le développement des habiletés langagières des enfants plus vulnérables avant leur entrée à l'école maternelle (cf. Joigneaux, 2013). Les centres de la petite enfance (CPE) étant tenus à certains standards, entre autres en ce qui a trait à la qualité des interactions humaines (Bouchard et al., 2021; ministère de la Famille [MFA], 2019), ils peuvent représenter un contrepoids aux facteurs socioéconomiques défavorables à la réussite éducative des jeunes enfants (Elek et al., 2021; Laurin et al., 2015; McKean et al., 2017; Poissant, 2016b). La fréquentation d'un CPE de qualité pourrait en effet avoir des impacts positifs sur le développement cognitif et langagier des enfants, en particulier ceux qui sont le plus à risque de présenter des difficultés à ce niveau (cf. Japel et al., 2005). Étant donné que plus de la moitié (environ 53 %) des enfants d'âge préscolaire dans la région de l'Estrie fréquentent ces établissements (MFA, 2022), les CPE apparaissent comme des espaces privilégiés pour intervenir en éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ).

Le présent article vise à décrire et à évaluer le processus d'implantation d'ateliers de lecture interactive en CPE. Nous expliciterons d'abord la problématique, puis développerons le cadre théorique autour des concepts de l'éveil à la lecture et à l'écriture, de l'implantation de programme et de l'approche non directive en lecture interactive. Nous exposerons ensuite la méthodologie qui s'appuie pour l'essentiel sur des questionnaires autorapportés et un entretien de groupe. Les résultats seront ensuite présentés, puis discutés.

Problématique

L'approche éducative employée en CPE est celle du développement global, fondée sur le principe selon lequel les différents domaines de développement doivent être explorés simultanément avec les jeunes enfants lors des activités quotidiennes, notamment à travers le jeu et le dialogue (Institut du Nouveau Monde, 2017). L'IMDPE fait la distinction entre cinq grands domaines du développement global, parmi lesquels le développement cognitif et langagier prend une place importante, le langage étant au cœur de plusieurs de ces domaines. Dans cette perspective, il est important de mettre l'accent sur les bonnes pratiques en ÉLÉ, notamment l'exploitation de la littérature jeunesse comme outil de développement global (Pouliot, 2005 ; Turgeon et al., 2021), dans les programmes de formation continue destinés aux éducatrices à la petite enfance.

Le programme de formation initiale en techniques d'éducation à l'enfance comprend des cours d'introduction aux didactiques et un cours sur le développement langagier des enfants de 0 à 12 ans (Fédération des cégeps du Québec, 2023). Environ 81 % des éducatrices en CPE détiendraient un DEC ou une AEC (cf. Lessard et Pelletier, 2021), mais on peut supposer qu'une majorité d'éducatrices en CPE n'a pas suivi de formation spécifique en lecture interactive d'albums jeunesse pour favoriser le développement langagier des jeunes enfants. Bien que des études antérieures aient relevé la bonne qualité des relations affectives en CPE, les interactions de nature éducative seraient généralement de plus faible qualité (Bigras et al., 2020 ; Bouchard et al., 2021 ; Duval et al., 2016). Les éducatrices en CPE pourraient donc bénéficier de formations continues pour soutenir le développement langagier des enfants d'âge préscolaire, spécifiquement au moyen de la lecture interactive d'albums jeunesse, dont les bienfaits seront détaillés plus loin.

Cela est d'autant plus vrai en milieu rural et défavorisé, considérant les besoins accrus des enfants d'âge préscolaire qui en sont issus. Un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OECD, 2019) réitérait les conclusions de recherches antérieures (cf., par ex., Cartwright et Allen, 2002), à savoir que les enfants canadiens fréquentant un établissement scolaire en milieu rural étaient plus à risque d'éprouver des difficultés en lecture que leurs pairs de milieux urbains. Comme l'étude de Gaudreau et ses collègues (2018) sur la pauvreté en milieu rural au Québec l'a démontré, cet écart est probablement attribuable au plus faible niveau de scolarité des

parents en milieu rural, comparativement au milieu urbain. De fait, nous savons que le faible niveau de scolarité de la mère est un facteur prédictif des retards langagiers chez les jeunes enfants (Desrosiers, 2013). Cela pourrait découler, entre autres, du sentiment d'incompétence des parents faiblement scolarisés à soutenir le développement langagier de leurs enfants (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Il faut ajouter à ce facteur celui de la difficulté d'accès, en milieu rural, aux ressources communautaires, comme les bibliothèques ou les organismes communautaires en littératie familiale (Alberio et Handfield, 2018; Gaudreau et al., 2018).

Les objectifs de recherche

Dans ce contexte, il nous semble que l'étude de l'implantation d'ateliers de lecture interactive en CPE de milieux ruraux défavorisés, en plus de la description et de l'évaluation de ce processus, constitue un apport important pour la recherche. L'objectif principal du projet était de favoriser le développement des habiletés langagières des enfants de 3 à 5 ans fréquentant un CPE en milieu rural défavorisé. L'objectif principal de cette étude diffère en ce qu'elle vise plutôt la description et l'évaluation du processus d'implantation (changements dans les pratiques des éducatrices, adaptations apportées au projet, obstacles et facilitateurs de l'implantation, points forts et points faibles du projet, notamment). Par conséquent, nous ne présenterons ici que les données issues de la collecte auprès des éducatrices avant, pendant et après l'implantation.

Cadre conceptuel

L'éveil à la lecture et à l'écriture

Les pratiques qui favorisent le développement langagier avant l'entrée à la maternelle sont celles que l'on désigne comme «pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture» (cf. Burns et al., 2003). Il s'agit de présenter au jeune enfant des occasions de comprendre les multiples fonctions de l'écriture et de la lecture. Nous savons que ces occasions sont généralement moins nombreuses dans les familles de milieux défavorisés (Thériault, 2010) et qu'au sein même de ces milieux, les variations entre les familles sont grandes (Cèbe et Goigoux, 2015). La fréquentation d'un CPE a le potentiel de réduire les écarts entre les

enfants, avant même leur entrée à la maternelle, en exposant équitablement tous les enfants à l'écrit, peu importe le milieu socioéconomique d'où ils sont issus. Durant le processus d'ÉLÉ, les enfants peuvent apprendre de manière implicite certaines notions en lien avec la lecture et l'écriture — par exemple, en observant les gestes d'un adulte qui lit un livre —, tout comme de manière explicite, lorsque, par exemple, l'adulte indique clairement le sens de la lecture ou explique la correspondance graphème-phonème pendant qu'il raconte une histoire (Burns et al., 2003 ; Myre-Bisaillon et al., 2019). Les pratiques d'ÉLÉ peuvent donc être très variées : laisser du matériel d'écriture et de dessin à la disposition de l'enfant (Elek et al., 2021), chanter des comptines, visiter une bibliothèque (Burns et al., 2003 ; Myre-Bisaillon et al., 2019), etc. Dans le cadre du présent projet, les éducatrices étaient encouragées à diversifier leurs pratiques d'ÉLÉ, de sorte à exposer les enfants au plus grand nombre d'occasions possible de développer leurs habiletés langagières. L'activité centrale du projet était la lecture interactive, suivant une approche non directive.

L'approche non directive en lecture interactive

La lecture à voix haute est une activité qui fait partie, en principe, du quotidien en CPE. Le document de référence *Accueillir la petite enfance* ne définit toutefois pas clairement la structure des activités de lecture. Ainsi, les éducatrices peuvent développer chacune leur manière de faire usage des œuvres de littérature jeunesse avec les groupes d'enfants dont elles sont responsables (Justice et al., 2008 ; MFA, 2019). De nombreuses études ont démontré de façon convaincante les bienfaits de la lecture interactive en ce qui a trait au développement cognitif et langagier des enfants d'âge préscolaire (cf., par ex., Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2012 ; Godin et al., 2015 ; Price et al., 2009 ; Wasik et al., 2016). Cette pratique demande que l'adulte interrompe fréquemment sa lecture pour interagir avec les enfants, pour les questionner sur le contenu de l'histoire, pour les amener à poser des jugements, à faire des prédictions ou à échanger entre eux (Dupin de Saint-André, 2011 ; Mol et al., 2008 ; Price et al., 2009). Elle ne se limite pas à lire une histoire et à en discuter avec les enfants ; elle peut également impliquer des activités de prolongement en lien avec l'histoire, pour faciliter l'intégration des apprentissages, dans une perspective de développement global (MFA, 2019). Il est recommandé d'aménager un coin lecture stimulant, par exemple, en y installant des objets familiers pour les enfants et une panoplie de livres auxquels ils auront librement accès, et d'utiliser des petits

rituels au début et à la fin de l'activité de lecture pour marquer les transitions (Dyonia et al., 2018). L'approche proposée se veut également non directive (cf., par ex., Chang et al., 2016), c'est-à-dire que l'adulte porte une attention particulière au rythme des enfants, se laisse guider par leurs intérêts (en les encourageant, par exemple, à participer au choix de l'album), fait le moins d'interventions possible sur le comportement, en laissant notamment les enfants s'installer comme ils le souhaitent (du moment qu'ils puissent voir les images et ne désorganisent pas le groupe) et en leur permettant de s'exprimer au sujet de l'histoire sans avoir à lever la main, pour privilégier les interactions langagières spontanées (Myre-Bisaillon et al., 2017). Comme nous le verrons, il est plus complexe d'évaluer l'implantation d'interventions de ce type, qui laissent beaucoup de place aux adaptations et à l'initiative des éducatrices. Lemire et ses collègues qualifient ces interventions de « naturalistes » (Lemire et al., 2022).

La modèle de la science de l'implantation

Il sera pertinent de nous inspirer de la science de l'implantation (*implementation science*, utilisé surtout dans la recherche anglophone en santé publique, mais aussi en éducation; cf., par ex., Escoffery et al., 2018; Metz et al., 2013) pour évaluer l'implantation de notre projet. Ce cadre d'analyse combine l'évaluation de la fidélité d'implantation d'une intervention en contexte réel (le degré de similitude entre le projet en théorie et le projet en pratique) et la description des diverses adaptations apportées par les personnes intervenantes pour répondre à leurs contraintes et à leurs besoins spécifiques (Caron et al., 2019; Dunsenbury et al., 2005; Durlak et DuPré, 2008; Pérez et al., 2016). Il permet de mettre en relief les composantes principales d'un programme d'intervention.

Pour ce qui est de la fidélité d'implantation, le modèle de Dane et Schneider (1998) demeure largement utilisé dans les études sur l'implantation de programmes (Caron et al., 2019; Poirier et al., 2017). Il comporte cinq dimensions : la qualité, le dosage, l'adhésion, la participation et la différenciation. On évalue la qualité lorsqu'on s'intéresse à la dynamique relationnelle entre les personnes intervenantes et le public cible de l'intervention. Le dosage réfère à la quantité et à la fréquence des interventions; l'adhésion correspond à la conformité des pratiques déclarées par rapport aux pratiques recommandées dans le cadre du programme d'intervention; la participation se rapporte au niveau d'engagement du public cible lors de l'intervention; et finalement, la

différenciation réfère à l'apport spécifique du programme d'intervention par rapport à d'autres, ou par rapport aux pratiques actuelles des personnes intervenantes.

En outre, en contexte de pratique, les programmes proposés doivent pouvoir être adaptés pour répondre à divers facteurs, comme les conditions organisationnelles (Lemire et al., 2022 ; Metz et al., 2013), la pertinence perçue par les personnes intervenantes des éléments qui constituent le programme (Dane et Schneider, 1998 ; Lemire et al., 2022 ; Trivette et Dunst, 2013) et les caractéristiques particulières de la clientèle desservie (Chen, 2005, cité dans Lemire et al., 2022 ; Poirier et al., 2017). Dans une revue systématique concernant les adaptations apportées par les milieux aux programmes d'intervention en santé publique, Escoffery et ses collègues (2018) relèvent trois raisons principales motivant ces adaptations : le contexte culturel, un changement dans la population visée ou un changement dans les circonstances d'implantation. Dans l'ensemble des études couvertes par la revue systématique, les personnes intervenantes avaient recours à quatre types d'adaptations : du contenu, du contexte, culturelle et concernant l'exécution du programme (*delivery*).

Finalement, on définit la notion de « composantes principales » comme l'ensemble des mesures essentielles à l'implantation optimale d'un programme sans lesquelles il est difficile d'atteindre les grands objectifs ciblés (Aarons et al., 2012 ; Caron et al., 2019).

Méthodologie

La composition de l'échantillon

Le bureau coordonnateur des CPE de l'Estrie a collaboré, au moyen d'un appel à tous, au recrutement des éducatrices. L'appel s'adressait aux directions des CPE situés dans une unité de peuplement dont l'indice de défavorisation était de 9 ou de 10 (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018). Au total, 24 éducatrices de 8 CPE ont ainsi été invitées à participer au projet. De ces 24 éducatrices, 19 ont participé au projet en achevant au moins un thème.

La formation et les ressources en lecture interactive

Les éducatrices ont été conviées à deux séances de formation en ligne, d'une demi-journée chacune, avant le déploiement du projet. Durant la première séance, la formatrice a expliqué le projet de même que ses fondements : approche non directive en lecture interactive, stades du développement des enfants en lien avec les habiletés langagières et pratiques de lecture interactive. La seconde séance touchait l'opérationnalisation et visait à explorer plus en profondeur les compétences en lecture ciblées à travers le projet (types de questions à poser, vocabulaire, etc.). Les éducatrices participantes étaient amenées à poser systématiquement trois questions prédéfinies (des questions d'inférence et d'élaboration) avant, pendant et après l'atelier de lecture interactive. Une variété de questions en lien avec chacun des albums fournis leur était également suggérée (questions de micro-sélection, d'inférence, d'élaboration) (cf. Kispal, 2008 ; Lefebvre et al., 2011 ; Lennox, 2013 ; Neuman et Dickinson, 2010). Un aide-mémoire a été remis aux éducatrices à la toute fin de la période de formation. Elles avaient également accès à des ressources en ligne, via le site web créé par l'équipe de recherche (ele-cpe.ca) contenant des fiches de questions pour chacun des albums jeunesse, des suggestions d'activités en lien avec chacun des thèmes, etc. On trouvera en annexe (*voir Annexe 1*) quelques exemples des ressources en ligne proposées aux éducatrices.

Les pratiques déclarées : collecte et analyse des données

Le questionnaire maison portant sur les pratiques d'ÉLÉ utilisé comportait quatre questions de type quantitatif et quatre questions de type qualitatif, dont les choix de réponses correspondaient à des échelles de degré, de nombre ou de fréquence. L'élaboration de cet outil s'est appuyée sur les travaux menés dans le cadre de l'évaluation du Programme d'aide en éveil à la lecture et à l'écriture (Myre-Bisaillon et al., 2010) du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et sur les travaux de Dionne et al. (2015). Les 24 éducatrices recrutées au début de la première séance de formation ont rempli le questionnaire; puis 16 des 19 éducatrices ayant achevé au moins un thème l'ont rempli une seconde fois à la fin du projet. Des analyses descriptives des données quantitatives ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS 28 pour relever d'éventuels changements dans les pratiques autodéclarées des éducatrices

après l'implantation du programme. Une retranscription des réponses aux questions ouvertes a permis d'en faire une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021), pour brosser un portrait plus complet des résultats de l'implantation. Nous avons utilisé une méthode déductive pour l'analyse thématique des questionnaires, puisque les réponses des éducatrices étaient entièrement dirigées par les questions liées aux objectifs de la recherche (Kawulich, 2017 ; Smith, 2020).

Le suivi de l'implantation : collecte et analyse des données

Les éducatrices devaient choisir 12 thèmes parmi les 16 proposés (des thèmes comme les véhicules, les monstres, les châteaux, etc.), qu'elles accomplissaient dans l'ordre de leur choix. On recommandait aux éducatrices d'exploiter un thème aux deux semaines, soit un album par semaine (chaque thème comprenant deux suggestions d'albums jeunesse), pendant 24 semaines. On leur demandait de répondre à un questionnaire autorapporté en ligne, pour chacun des thèmes achevés, comportant des questions sur leur adhésion aux recommandations faites lors de la formation, leurs interactions avec les enfants pendant la lecture, l'engagement des enfants dans les activités de lecture, les changements dans leurs pratiques et leur satisfaction par rapport au projet. Deux éducatrices, chacune responsable de deux groupes d'enfants (nous avons donc 26 groupes au total), ont répondu au questionnaire pour chacun de leurs deux groupes. Des courriels de rappel leur étaient envoyés à une fréquence régulière, pour qu'elles n'oublient pas de remplir le questionnaire d'implantation. Ce questionnaire a été élaboré à partir des travaux de Myre-Bisaillon et Chalifoux (2013), du référentiel de Dupin de Saint-André et al. (2012) et du questionnaire sur les pratiques parentales de Boudreau, Beaudoin et Melançon (2018), qui vise à évaluer la fréquence de l'utilisation de différentes pratiques recommandées en lecture interactive. Les participantes pouvaient remplir les questionnaires via la plateforme électronique *Survey Monkey*. Des tableaux de statistiques descriptives ont été générés à partir du logiciel SPSS 28, puis diverses analyses comparatives ont été effectuées. L'analyse des réponses à ces questionnaires nous permettra d'évaluer quatre dimensions du modèle de Dane et Schneider (1998) : 1) le dosage, 2) l'adhésion, 3) la participation et 4) la différenciation. Nous ferons ressortir à partir de ces questionnaires les pratiques récurrentes déclarées par les

éducatrices et jugées essentielles (par elles et par l'équipe de recherche) à l'implantation efficace du projet. L'entretien de groupe permettra ensuite de préciser ces analyses.

L'entretien de groupe

Huit éducatrices ont participé à un entretien final en groupe, durant lequel des questions portaient sur leur appréciation du projet, leur perception de l'utilité de la formation pour leur pratique, les facilitateurs et les obstacles à l'implantation. L'entretien de groupe nous a notamment permis d'évaluer une dimension plus complexe, celle de la qualité des interactions entre les éducatrices et les enfants (telle que rapportée par les éducatrices). La transcription du verbatim de l'entretien a fait l'objet d'une analyse thématique combinant des méthodes déductive et inductive, puisque les objectifs de recherche initiaux (décrire et évaluer le processus d'implantation) orientaient la discussion. Cependant, nous avons pu dégager de nouveaux thèmes à partir du discours des éducatrices.

Résultats

L'implantation du projet

Nous présentons dans cette section les résultats de l'analyse des questionnaires de suivi d'implantation, suivant la structure conceptuelle de la science de l'implantation. Les dimensions abordées concernent : 1) le dosage, 2) l'adhésion, 3) la participation et 4) la différenciation. Considérant que chacune des éducatrices a elle-même choisi les thèmes qu'elle souhaitait aborder et dans quel ordre, nous avons retenu pour nos analyses seulement les thèmes les plus fréquemment exploités par les éducatrices et avons établi une séquence chronologique qui nous a permis d'observer l'évolution des pratiques au fil du temps.

Le dosage : fréquence des interventions auprès des enfants

Les éducatrices ont déclaré avoir exploité en moyenne 6,55 thèmes au total, c'est-à-dire environ un thème par mois. L'écart-type important ($ÉT = 4.71$) révèle toutefois une grande variabilité dans le nombre d'ateliers de lecture achevés par chacune des éducatrices. Elles avaient accès à 16 thèmes et nous suggérons d'en choisir un aux deux semaines (un atelier par semaine), pour couvrir environ 12 thèmes au total. Pour les 26 groupes d'enfants participants :

- 5 éducatrices ont répondu n'avoir abordé aucun thème (dont une éducatrice responsable de deux groupes)
- 7 éducatrices ont achevé entre 1 et 5 thèmes (incluant la seconde éducatrice responsable de deux groupes);
- 9 en ont exploité entre 6 et 10;
- 3 en ont couvert entre 11 et 16, dont une seule ayant achevé les 16 thèmes.

Rappelons que les éducatrices n'ayant achevé aucun des thèmes proposés ont sans doute tout de même fait la lecture aux enfants (tel que déclaré dans les questionnaires sur les pratiques d'ÉLÉ), comme à leur habitude.

L'adhésion : degré de conformité des pratiques des éducatrices par rapport aux recommandations de l'équipe de recherche

En début de parcours

On remarque que, dès le début du projet, le degré d'adhésion des éducatrices aux recommandations faites lors de la formation en lecture interactive est bon. Dès le premier thème achevé, la grande majorité des éducatrices (82,4 %) dit avoir animé les deux livres proposés dans la fiche associée au thème, 76,5 % mentionnent avoir posé les trois questions de base pour chacun des livres, et 94,1 % d'entre elles déclarent avoir posé toutes les questions supplémentaires proposées par la fiche de lecture interactive. La plupart des éducatrices (82,4 %) disent avoir posé les questions aux enfants de manière spontanée. Seulement 17,6 % affirment demander « parfois » aux enfants de lever la main pour intervenir, alors que 82,4 % le leur demandent « rarement » ou « jamais ». Toutes les éducatrices déclarent montrer les illustrations aux enfants durant la lecture, et 88,2 % d'entre elles mentionnent demander aux enfants de faire des prédictions à partir de la page couverture. Une forte majorité des éducatrices (environ 80 %) disent poser « souvent » ou « toujours » les questions en lien avec les illustrations (« où se trouve X ? », « à partir de cette image, qu'arrivera-t-il, d'après toi ? », etc.) et sur le vocabulaire.

Les questions qui touchent aux compétences socioémotionnelles, comme celles qui demandent aux enfants de démontrer de l'empathie à l'égard du personnage principal de l'histoire et de partager leurs expériences personnelles, sont généralement les moins exploitées par les éducatrices (23,5 % ont dit poser « souvent » ce type de questions et 41,2 % ont répondu « toujours »).

C'est dans une proportion un peu plus faible qu'elles ont déclaré poser les questions suggérées après la lecture (de 17,6 % pour la question « À la suite de l'histoire, demandez-vous aux enfants de vérifier les prédictions faites avant la lecture ? » à 58,8 % pour la question « À la suite de l'histoire, demandez-vous aux enfants ce qu'ils ont aimé du livre ? »).

De la mi-parcours à la fin du projet

À la mi-parcours, on note une légère tendance à la hausse dans l'adhésion des éducatrices aux recommandations sur la lecture interactive (poser les questions de base et les questions supplémentaires dans la fiche d'interaction, laisser les enfants intervenir spontanément, s'attarder aux illustrations, demander aux enfants de faire des prédictions, etc.). Cette tendance générale se poursuit jusqu'à la fin du projet.

Les questions en lien avec les compétences socioémotionnelles des enfants demeurent toujours, à la mi-parcours, les moins exploitées par les éducatrices : 81,8 % répondent « parfois » à la question « Pendant la lecture, demandez-vous aux enfants comment ils se seraient sentis à la place de certains personnages ? », contre « souvent » à 18,2 %. Pour ce qui est d'encourager les enfants à partager leurs expériences personnelles, 45,5 % répondent le faire soit « souvent » (36,4 %), soit « toujours » (9,1 %).

Concernant la vérification des prédictions à la fin de l'histoire, on passe de 17,6 % des éducatrices ayant déclaré, en début de projet, poser « souvent » la question suggérée, à 36,4 % vers la fin du projet.

On remarque finalement que du début à la fin de la période d'implantation, une proportion importante des éducatrices n'a pas pu accomplir les activités de prolongement associées aux thèmes (la proportion de « non » varie entre 60 % et 66,7 %).

L'évolution générale des pratiques

De façon générale, on peut donc dire que les pratiques des éducatrices en lecture interactive ont légèrement évolué au cours des six mois et qu'elles ont adhéré à la plupart des recommandations dès le début du projet. En outre, nous avons pu noter que, vers la fin du parcours, 90 % des éducatrices déclarent avoir apporté des changements à leurs pratiques, comparativement à 73,3 % en début de parcours, ce qui démontre que les changements se sont faits à des rythmes différents pour chacune des éducatrices.

La participation : engagement et réceptivité des enfants lors des interventions

En début de parcours

À la question portant sur le niveau d'engagement des enfants perçu par les éducatrices, une majorité d'entre elles (58,8 %, soit 10 éducatrices sur 17) disent ne pas avoir remarqué de changement au moment d'implanter le premier thème. À la question sur le niveau de réceptivité des enfants lors de la lecture de l'histoire, la même proportion des éducatrices (58,8 %) a répondu que les enfants étaient « réceptifs » (réponse neutre).

De la mi-parcours à la fin du projet

On observe vers la mi-parcours un niveau d'engagement accru. En pourcentage cumulé, 63,6 % des éducatrices décrivent l'engagement des enfants comme s'étant « accru » ou « beaucoup accru » (respectivement 45,5 % et 18,2 %), et 63,6 % des éducatrices décrivent les enfants comme « très réceptifs » aux ateliers de lecture.

Plus on avance dans l'implantation du projet, plus on note un accroissement du niveau d'engagement perçu des enfants : à la mi-parcours, 25 % des éducatrices (4 sur 16) disent avoir noté un « fort accroissement » de l'engagement et 31,3 % répondent avoir remarqué un « accroissement ». Finalement, vers la fin du projet, la moitié des éducatrices ayant rempli leur questionnaire d'implantation dit avoir remarqué un « accroissement » ou un « accroissement important », alors que l'autre moitié répond ne pas avoir remarqué de changement par rapport au dernier questionnaire rempli. La moitié décrit également les enfants comme « très réceptifs » aux ateliers de lecture.

L'évolution générale de l'engagement et de la réceptivité des enfants

La tendance générale indique donc un niveau d'engagement et de réceptivité des enfants un peu plus élevé vers la fin du parcours. Les résultats démontrant un engagement accru à partir de la moitié de la période d'implantation indiquent qu'un temps d'appropriation des nouvelles pratiques peut s'avérer nécessaire et que les enfants s'habituent progressivement à intervenir davantage.

La différenciation : apport spécifique du projet pour les éducatrices

L'évolution générale de la satisfaction des éducatrices

Après l'achèvement du premier thème, 41,2 % des éducatrices se disent « très satisfaite » et 58,8 % « satisfaite » du programme. À la mi-parcours, 33,3 % des éducatrices se déclarent « très satisfaite », 53,3 % « satisfaite » et 6,7 % « neutre ». Vers la fin du projet, les réponses sont réparties de manière égale entre « très satisfaite » et « satisfaite ».

Le niveau de satisfaction des éducatrices ne semble donc pas suivre une progression constante, mais elles se sont généralement déclarées « satisfaite » ou « très satisfaite » tout au long du projet. Comme le relèvent Elek et ses collègues (2021), deux facteurs importants doivent être pris en compte dans l'analyse : la petite taille de l'échantillon et l'effet de plafond (*ceiling effect*), soit le fait que, dès le premier questionnaire, la plupart des éducatrices ont répondu de manière très positive aux questions, laissant relativement peu de place aux améliorations pour les questionnaires suivants. Le choix d'une méthode d'analyse mixte nous a permis de résoudre cet inconvénient, au moins partiellement, puisque les éducatrices ont pu s'exprimer avec plus de précision sur leur appréciation du projet lors de l'entretien de groupe.

Les pratiques déclarées avant et après l'implantation

Cette section présente les résultats des analyses de fréquence effectuées à partir des réponses des éducatrices aux questionnaires sur leurs pratiques d'ÉLÉ avant et après l'implantation du projet. Notons qu'avant l'implantation, les éducatrices participantes employaient déjà assez fréquemment les stratégies encouragées dans le cadre du projet. Elles ont néanmoins déclaré certains changements dans leurs pratiques. Exception faite de la question 1 (Tableau 1a), 24 éducatrices ont répondu aux questions au prétest et 16 au posttest (Tableau 1b).

Les tableaux 1a et 1b donnent un aperçu global des réponses des éducatrices, au prétest et au posttest, aux questions de type quantitatif contenues dans le questionnaire sur les pratiques en ÉLÉ.

Tableau 1a.*Questionnaire sur les pratiques déclarées en ÉLÉ : données quantitatives*

Questions à choix de réponses	Réponses possibles	Prétest (n = 24)	Posttest (n = 6)
<i>Combien de livres sont accessibles pour votre groupe d'enfants ?</i>	5-10	29,2 %	0,0 %
	11-15	25,0 %	16,7 %
	16-20	37,5 %	50,0 %
	21-25	0,0 %	16,7 %
	26-30	8,3 %	16,7 %

Tableau 1b.*Questionnaire sur les pratiques déclarées en ÉLÉ : données quantitatives*

Questions à choix de réponses	Réponses possibles	Prétest (n = 24)	Post-test (n = 16)
<i>Dans la dernière semaine, combien de fois avez-vous lu un livre aux enfants ?</i>	Moins d'une fois	0,0 %	0,0 %
	Une fois	11,5 %	6,3 %
	Plus d'une fois	34,6 %	43,8 %
	À tous les jours	53,8 %	50,0 %
<i>Pendant la lecture du livre, est-ce que vous laissez les enfants intervenir spontanément ?</i>	Jamais	0,0 %	0,0 %
	Rarement	0,0 %	0,0 %
	Parfois	30,8 %	0,0 %
	Souvent	53,8 %	43,8 %
	Très souvent ou toujours	15,4 %	56,3 %
<i>Est-ce que les livres sont accessibles... ?</i>	En tout temps	84,6 %	93,8 %
	Pendant les périodes permises	0,0 %	0,0 %
	Sous la supervision de l'éducatrice	0,0 %	6,3 %
	Jamais	0,0 %	0,0 %
	Autre (précisez)	15,4 %	0,0 %

Les résultats au prétest indiquent une grande disparité dans le nombre de livres auxquels les enfants ont accès en CPE. Outre les livres offerts aux CPE dans le cadre du projet, il est difficile de dire s'il y a eu des changements à cet égard, puisque seulement six éducatrices ont répondu à cette question dans le questionnaire posttest. La variabilité des réponses demeure assez importante au posttest ($\acute{E}T = 6.38$; $M = 22.67$), ce qui nous permet de supposer que, sur un même territoire, les ressources matérielles ne sont pas

équivalentes d'un CPE à l'autre. Fait notable, la proportion des éducatrices affirmant ne posséder que 5 à 10 livres au moment du prétest paraît très élevée.

Pour ce qui est de la question portant sur la fréquence des lectures faites aux enfants, les résultats indiquent des fréquences de lecture élevées. La proportion des éducatrices ayant affirmé lire un livre plus d'une fois par semaine aux enfants est un peu plus forte au posttest, par rapport au prétest. De façon générale, toutefois, la tendance semble pointer vers un maintien des pratiques à l'égard de la fréquence des lectures. Une forte majorité d'éducatrices font la lecture aux enfants de deux à cinq fois par semaine, que ce soit dans le cadre du projet ou non.

Concernant les interventions spontanées des enfants durant la lecture, on remarque un changement dans les pratiques des éducatrices. Après l'implantation du projet, la proportion des réponses « souvent » et « très souvent ou toujours » à la question « Pendant la lecture du livre, est-ce que vous laissez les enfants intervenir spontanément ? » augmente significativement. On peut donc penser qu'une part importante des éducatrices a choisi d'intégrer à sa pratique cet élément de l'approche non directive.

La dernière question de type quantitatif portait sur l'accès aux livres. Avant l'implantation du projet, une forte majorité des éducatrices affirmaient déjà rendre les livres accessibles aux enfants « en tout temps ». Ce sont 15 éducatrices sur 16 qui ont choisi cette même réponse dans le questionnaire posttest.

Les quatre questions de type qualitatif (questions 4, 5, 7 et 8) portaient respectivement sur le moment de la lecture, le déroulement de la période de lecture, les interventions des enfants lors de la lecture et l'environnement physique (la position des enfants, la présence ou non d'objets dédiés à l'atelier de lecture, etc.) durant la lecture.

Après les six mois d'implantation, une majorité d'éducatrices déclarent toujours prévoir le moment de la lecture avant la sieste (15 occurrences), bien qu'il leur ait été suggéré, lors de la formation, de varier le moment de la lecture. Cette suggestion découlait de la volonté de déconstruire l'association naturelle que peuvent faire les enfants entre la lecture, le calme et le sommeil. Il semble néanmoins que l'atelier de lecture ait continué de servir de moment de transition entre le jeu et la détente.

Quant à l'animation même de l'album, les pratiques demeurent assez similaires avant et après l'implantation. Quelques nouvelles pratiques sont toutefois mentionnées à

la fin du projet. Une éducatrice a déclaré demander parfois aux enfants de raconter eux-mêmes l'histoire, et une autre a souligné l'aspect social de la lecture interactive : « Lire un livre, ce n'est pas juste réciter les mots sur une page ! C'est ouvrir la porte au dialogue, aux observations, aux commentaires et aux histoires de vie. C'est prendre le temps d'écouter. C'est une activité sociale ».

La plupart des éducatrices déclaraient déjà, au prétest, avoir l'habitude de faire un retour sur l'histoire à l'intérieur de la période dédiée à la lecture. Dans le questionnaire posttest, certaines ont déclaré de nouvelles pratiques en lien avec le rituel de fin de l'atelier, comme « chanter une chanson » (1 occurrence), « faire un câlin » (1 occurrence) ou « faire une activité en lien avec l'histoire » (2 occurrences).

Concernant les interventions spontanées des enfants, le type d'interventions le plus fréquent demeure, avant comme après l'implantation du projet, le partage d'expériences personnelles (respectivement 12 et 9 occurrences). Après l'implantation, les éducatrices nomment de nouveaux types d'interventions, comme des « questions sur le vocabulaire » (4 occurrences) et des « questions sur le déroulement de l'histoire » (6 occurrences). Les nouvelles pratiques de lecture intégrées par les éducatrices ont pu favoriser le développement de la curiosité des enfants quant à la signification des mots et à la trame narrative, ce qui faisait partie des objectifs du projet.

Il ne semble pas y avoir de changement en fait d'environnement physique (la position des enfants par rapport à l'éducatrice et au livre, la présence ou non d'objets dédiés à l'atelier de lecture, comme des coussins ou des jouets particuliers) lors de la lecture. La plupart des éducatrices déclarent que les enfants s'installent en position confortable et détendue, en demi-cercle autour d'elles, de sorte que les images soient bien visibles pour tout le groupe.

Globalement, on peut conclure que le déploiement du projet aura permis aux éducatrices d'explorer une nouvelle approche et de réfléchir à leur pratique. Des conditions préalables — comme leur sentiment de compétence, exprimé lors des séances de formation et de l'entretien final en groupe, ainsi que l'engagement des enfants lors de la lecture, perçu par les éducatrices et noté dans leurs questionnaires d'implantation ainsi que lors de l'entretien final en groupe — pourraient avoir favorisé l'adhésion des éducatrices au projet et l'amélioration de la qualité des interactions en groupe (cf. Galand et Vanlede, 2004 ; Gaudreau et al., 2012 ; Myre-Bisailon et al., 2014). La section suivante permettra d'étayer cette conclusion.

L'entretien de groupe

Pour clore le projet, les chercheuses ont invité toutes les éducatrices du groupe expérimental à participer à une discussion semi-dirigée en groupe, afin de partager leur expérience et ainsi permettre à l'équipe de recherche de mieux évaluer le processus d'implantation. Au total, huit éducatrices ont répondu à l'appel. Durant la rencontre, six thématiques ont émergé. Les prochaines sections en développent les points saillants.

Les points forts et points faibles du projet, selon les éducatrices participantes

Deux éducatrices ont mentionné qu'elles avaient trouvé les activités suggérées « variées » et stimulantes pour les enfants. Deux autres ont ajouté que « les livres étaient vraiment intéressants » et que les suggestions d'albums pour les plus jeunes étaient appréciées (« je trouvais ça génial d'avoir l'option pour les plus jeunes »). Cela corrobore l'idée selon laquelle l'implantation de programmes en petite enfance peut être grandement facilitée lorsqu'elle s'appuie d'abord sur les intérêts des enfants eux-mêmes (Myre-Bisaillon et Torterat, 2021 ; Myre-Bisaillon et al., 2014). Une autre éducatrice a exprimé avoir apprécié que la structure du projet lui ait « simplifié la vie », en lui permettant de planifier les activités de la journée autour des ateliers de lecture. Comme le soulignent Poirier et al. (2017), les caractéristiques individuelles et organisationnelles, mais également celles du projet lui-même, contribuent à une implantation réussie. Dans ce cas-ci, le matériel fourni pour mettre en place le projet (les albums sélectionnés par l'équipe de recherche, la formation et les ressources en ligne) peut représenter un facilitateur de l'implantation.

Une éducatrice a formulé quelques critiques au sujet des activités proposées, qui ne convenaient pas toujours à l'âge des enfants, selon elle, et qui demandaient parfois du matériel qu'elle n'avait pas à disposition (elle mentionne, par exemple, une activité de prolongement avec des pommes de terre). La même éducatrice a souligné que les questionnaires d'implantation aux deux semaines étaient devenus rébarbatifs pour elle. Cette méthode de collecte de données n'était donc peut-être pas idéale pour favoriser la participation dynamique des éducatrices au projet.

Les adaptations

Nous avons relevé des adaptations et des justifications de celles-ci correspondant aux éléments rapportés dans la revue systématique d'Escoffery et ses collègues (2018). Les éducatrices participantes ont déclaré des adaptations en matière de contenu, de contexte

et d'exécution (*delivery*). Les éducatrices affirment avoir dû adapter le programme aux caractéristiques de leur groupe et s'adapter aux circonstances particulières lors de l'implantation (par exemple, à la situation sanitaire).

Deux éducatrices disent avoir adapté les activités pour qu'elles conviennent mieux aux plus jeunes enfants. Une éducatrice déclare avoir souvent eu à reporter les activités, ou à les étaler sur quelques jours, puisque les enfants n'étaient plus disposés à y participer après la lecture : « c'était [...] un petit peu plus difficile pour moi [...] de les tenir alertes ». La plupart des éducatrices participantes n'ont pas eu de mal à adapter leurs interventions au rythme des enfants, par exemple, en intégrant les activités aux périodes de jeu à l'extérieur, une adaptation qui s'inscrit bien dans l'approche du développement global (MFA, 2019).

Deux éducatrices mentionnent avoir « bonifié » les thèmes proposés, par exemple, en créant un nouvel outil en collaboration avec une autre collègue — un cartable dans lequel elles notaient les ajouts qu'elles avaient faits, de sorte à pouvoir s'y référer éventuellement. Ces résultats démontrent que les ateliers peuvent être adaptés ou bonifiés relativement aisément pour mieux répondre aux besoins des enfants et que le travail collaboratif entre éducatrices favorise les adaptations créatives.

Les obstacles rencontrés

La contrainte la plus fréquemment mentionnée demeure le manque de temps, qu'il découle de l'accumulation des activités du quotidien (3 mentions), de la pandémie de COVID-19 (2 mentions) ou de la période des vacances (2 mentions). Dans la littérature sur l'implantation de programmes, on rapporte diverses contraintes courantes, incluant le manque de temps, la lourdeur des programmes et l'indisponibilité des ressources ou du matériel (Gearing et al., 2011 ; Greene, 2015 ; Lemire et al., 2022 ; Poirier et al., 2017). Il est donc essentiel de tenir compte de ces contraintes, tout particulièrement le manque de temps, afin que les programmes et projets ne se superposent pas aux pratiques déjà en place, mais s'y intègrent le plus naturellement possible.

Les changements dans les pratiques des éducatrices, transmission et maintien des savoirs

Des éducatrices ont mentionné que certains changements dans leurs pratiques avaient été les bienvenus, notamment un retour des activités plus dirigées, qui avaient été délaissées et qui peuvent permettre de réintroduire une certaine structure dans le quotidien

(1 mention). Elles ont également apprécié la plus grande liberté des échanges en groupe (les enfants n'ont plus à lever la main; 1 mention). L'atelier de lecture est devenu un moment privilégié, favorisant le partage :

je prenais mon temps, on s'installait avec notre doudou, puis les amis, ils adoraient ce moment-là. Ça a été vraiment un moment magique, où on a pris le temps de raconter l'histoire, puis je laissais vraiment la parole aux enfants.

Deux éducatrices ont mentionné, sans qu'on leur pose de question directe à ce sujet, qu'elles tenaient à transmettre leurs acquis à d'autres éducatrices n'ayant pas participé au projet, ou aux parents. L'une a même déjà partagé le matériel du projet avec une collègue, en lui recommandant chaudement de l'adapter et de s'en servir. Deux éducatrices nous ont confirmé qu'elles poursuivraient les ateliers de lecture interactive et l'une d'elles a émis le souhait de recevoir de la documentation concernant le rôle des éducatrices en ÉLÉ et les objectifs de l'approche non directive en lecture interactive.

Les changements remarquables dans les groupes d'enfants

La plupart des éducatrices ont remarqué des changements dans leur groupe d'enfants. Trois d'entre elles ont souligné que les enfants participaient davantage, qu'ils s'impliquaient avec enthousiasme dans la lecture et qu'ils déclaraient avoir hâte au moment de la lecture. Durant ces interventions, les autres éducatrices présentes acquiesçaient de la tête ou souriaient en signe d'approbation. Une éducatrice a mentionné que l'approche non directive en lecture interactive a favorisé, chez les enfants timides, une plus grande aisance à s'exprimer, ainsi qu'une capacité d'écoute accrue pour beaucoup d'enfants. Selon les éducatrices, diverses habiletés langagières ont pu être travaillées avec les enfants à travers le projet; elles nomment notamment la capacité à faire des liens (inférences), le vocabulaire, la richesse imaginative et le sens de l'observation : «*je te dirais, après un mois, [...] c'était déjà hyper imaginaire, ce qui sortait, puis ils remarquaient les détails*».

L'appréciation générale

De manière générale, le projet a été très apprécié par les éducatrices (5 mentions). L'une d'elles a souligné que le projet lui avait permis de se développer professionnellement, et une autre a dit avoir remarqué que les moments de lecture favorisaient un climat plus harmonieux dans le groupe.

Discussion

Les facilitateurs et les défis

Le projet s'est déroulé dans un contexte propice à son implantation. Les enfants fréquentant les CPE où a été déployé le projet étaient d'emblée ouverts à participer aux ateliers de lecture interactive animés par les éducatrices, selon l'approche non directive préconisée par l'équipe de recherche. Les niveaux de réceptivité et d'engagement des enfants, tels que perçus par les éducatrices dès les premiers ateliers de lecture, le démontrent.

L'approche non directive, présentée par l'équipe de recherche, était relativement nouvelle pour les éducatrices (par exemple, ne pas demander aux enfants de lever la main), mais plusieurs des éléments exposés lors de la formation faisaient écho à leurs pratiques déjà en place : faire la lecture régulièrement aux enfants, les amener à interagir, les questionner durant la lecture, créer un rituel autour du moment de la lecture, animer les livres de sorte à rendre la lecture dynamique, vivante et stimulante, etc. Certaines des conditions facilitatrices nommées plus haut étaient donc présentes et ont contribué à faire du projet une réussite. Les éducatrices percevaient le projet de manière positive (Dane et Schneider, 1998 ; Trivette et Dunst, 2013) et les enfants étaient ouverts à participer (Lemire et al., 2022 ; Poirier et al., 2017). Sa flexibilité et l'appui qu'il prenait sur l'expertise des éducatrices ont aussi permis d'en faire, pour certaines d'entre elles, le déclencheur idéal d'une réflexion sur leurs pratiques, ce qui les a amenées à se l'approprier, à l'adapter à leur situation et même à aller au-delà des attentes, en créant, par exemple, leurs propres outils (Smith et Robinson, 2020).

Les défis rencontrés par les éducatrices relèvent de facteurs organisationnels. L'intégration et le maintien de pratiques optimales en ÉLÉ peuvent dépendre de divers facteurs, notamment d'une quantité suffisante d'espace et de temps pour animer des activités d'ÉLÉ, le support de l'équipe administrative et des collègues pour l'appropriation des nouvelles pratiques, et la pertinence de la formation offerte dans le contexte particulier de chaque CPE (Lemire et al., 2022). Dans notre cas, le défi principal pour les éducatrices s'avère le manque de temps, tant pour exploiter les thèmes que pour participer à la recherche en remplissant assidûment les questionnaires et en participant à la discussion finale en groupe. Ce défi de la gestion du temps fait depuis

longtemps partie de leur quotidien. Dans le contexte de l'implantation, il peut découler simplement du processus naturel d'assimilation de nouvelles pratiques (Fixsen et al., 2013), mais il est indéniable que la situation actuelle de pénurie de main-d'œuvre dans tous les secteurs, incluant la petite enfance (MFA, 2022), a exacerbé cette difficulté. Les ajustements et réajustements constants liés à la pandémie de COVID-19 ont sans doute contribué à limiter la disponibilité des éducatrices à s'impliquer activement dans le projet. Considérant ces circonstances difficiles, le taux de participation des éducatrices au projet nous paraît satisfaisant.

Les composantes principales

On relèvera comme composantes principales du projet :

1. Une formation suffisante s'étalant sur deux demi-journées, comprenant une séance dédiée aux fondements théoriques (développement du langage et lecture interactive) et une séance dédiée à des activités pratiques. Cette formation s'appuyait sur les savoirs acquis des éducatrices et était assortie de ressources facilement accessibles en ligne.
2. Des ateliers de lecture interactive requérant un minimum de temps, proposant environ un thème (deux albums et les activités de prolongement associées) à exploiter à une fréquence minimale d'une fois par mois. En effet, malgré la fréquence réduite des ateliers par rapport à ce qui avait été recommandé au départ (une fréquence idéale d'un thème aux deux semaines), les éducatrices ont réussi à intégrer certaines des pratiques recommandées et ont constaté des changements positifs chez les enfants (tel qu'il est apparu dans les questionnaires d'implantation et lors de l'entretien de groupe).
3. Une relation de bonne qualité entre les éducatrices et les enfants. À partir de l'analyse de l'entretien final, il nous a effectivement été possible de postuler qu'une dynamique de groupe positive (incluant l'éducatrice et soutenue par elle) pouvait avoir contribué de manière importante au succès du projet. Cette dimension aurait pu être évaluée plus finement (cf. Perreault et Brunet, 2012), mais là n'était pas l'objectif de cette étude.

Les limites de l'étude et pistes de recherche

Comme le soulignent Lemire et al. (2022), les programmes d'interventions naturalistes (où l'on encourage l'intervenante à s'adapter au rythme et aux intérêts de l'enfant) peuvent poser un défi supplémentaire sur le plan du suivi de l'implantation (Chang et al., 2016 ; Stahmer et al., 2015). Il peut s'avérer complexe et parfois coûteux, selon la méthode choisie, d'évaluer la fidélité d'implantation et de mesurer les impacts de programmes qui, quoique fondés sur des assises théoriques solides, sont par définition malléables et polymorphes dans la pratique. Bien que l'équipe de recherche ait choisi une méthode d'implantation flexible et peu intrusive, il aurait donc pu s'avérer avantageux de prévoir un suivi plus soutenu de l'implantation du projet, notamment via l'observation in situ des ateliers de lecture interactive et des échanges plus réguliers avec l'équipe de recherche, pour favoriser la pratique réflexive et éviter le caractère répétitif des questionnaires bimensuels (Elek et al., 2021 ; Lemire et al., 2022 ; Ouellet et al., 2020 ; Smith, 2020). Des entrevues individuelles en fin de projet avec les éducatrices auraient pu être instructives (Smith et Robinson, 2020), particulièrement avec celles qui n'ont pas été en mesure d'adhérer au programme ou qui se sont montrées moins satisfaites. L'une des limites de notre étude réside dans l'impossibilité d'évaluer les résultats pour chacune des éducatrices en fonction de certains facteurs, comme le nombre d'années d'expérience en CPE ou la formation, ces informations n'ayant pas été collectées. En outre, certaines études sur le développement professionnel ont démontré que l'ajout de séances de *coaching* par les pairs à une fréquence régulière pouvait largement contribuer au succès de l'implantation de programmes (Elek et Page, 2019 ; Elek et al., 2021 ; Smith et Robinson, 2020). En effet, cette pratique responsabilise davantage l'organisation et facilite la participation des intervenantes, puisqu'un lien de confiance s'établit entre la personne *coach* et l'intervenante. À ce sujet, le discours de l'une des éducatrices ayant participé à l'entretien de groupe a mis en lumière l'intérêt du travail collaboratif dans le contexte de l'implantation de projets en CPE. Les éducatrices en CPE ont rarement l'occasion, dans leur quotidien, de discuter entre elles de leur pratique et de leurs expériences. Pour répondre à ce besoin, il pourrait être intéressant, dans les études futures, d'accompagner les éducatrices dans la création de communautés de pratique, tout en s'assurant de respecter leurs contraintes en fait de temps et de charge de travail.

Conclusion

Le projet avait pour objectif principal d'évaluer les impacts d'ateliers de lecture interactive sur le développement langagier des enfants d'âge préscolaire en CPE de milieux ruraux défavorisés. Étant donné le rôle central des éducatrices à la petite enfance dans le processus de développement langagier des enfants, nous avons jugé primordial de mettre en valeur leur expérience du projet, de faire ressortir les facilitateurs et les obstacles auxquels elles ont fait face lors de son implantation, puis de recueillir les changements rapportés dans leurs pratiques. Cet article visait par conséquent à répondre aux objectifs de description et d'évaluation du processus d'implantation du projet. Pour y arriver, nous avons fait appel au modèle de la science de l'implantation, qui permet d'évaluer l'équilibre entre la fidélité d'implantation d'un programme et les adaptations apportées par les personnes intervenantes (Caron et al., 2019; Dunsenbury et al., 2005; Durlak et DuPré, 2008; Pérez et al., 2016). Les données ont été collectées à l'aide de questionnaires sur les pratiques autodéclarées avant et après l'implantation, de questionnaires de suivi d'implantation et d'un entretien final en groupe. La fidélité d'implantation a été évaluée selon cinq critères : le dosage, l'adhésion, la participation, la différenciation et la qualité. Les adaptations déclarées par les éducatrices et les raisons motivant celles-ci concernent principalement le stade de développement des enfants (adaptation du langage pour faciliter leur compréhension, adaptation des activités pour qu'elles conviennent mieux à leur âge) ou les ressources disponibles (matériel et temps pour les activités de prolongement). Il nous semble donc que le cadre flexible du projet, qui permet et encourage ce type d'adaptations, constitue l'une de ses forces. L'analyse des données quantitatives et qualitatives collectées permet de distinguer trois composantes principales du projet (Aarons et al., 2012; Caron et al., 2019) : une formation suffisante avant l'implantation, une fréquence minimale d'une thématique de lecture interactive par mois (idéalement une aux deux semaines) et une relation de qualité entre les éducatrices et les enfants. Les principaux facilitateurs pour l'implantation des ateliers se sont avérés correspondre à des éléments fréquemment nommés dans la littérature : la perception positive du projet par les intervenantes, leur sentiment de compétence (Dane et Schneider, 1998; Trivette et Dunst, 2013; Lemire et al., 2022) et l'ouverture des participants (les enfants) à prendre part au projet (Chen, 2005, cité dans Lemire et al., 2022; Poirier et al., 2017).

Les informations recueillies nous ont permis de faire ressortir des éléments intéressants par rapport aux besoins et aux ressources des éducatrices en ÉLÉ. Deux éducatrices ont notamment rapporté leur intérêt spontané pour le travail collaboratif dans le cadre de l'implantation du projet. Nous en avons tiré une piste de recherche concernant l'accompagnement d'éducatrices à la petite enfance dans la création de communautés de pratique, pour favoriser le soutien par les pairs. En diversifiant nos méthodes d'implantation et de collecte, nous croyons qu'il serait possible de contribuer encore davantage à l'enrichissement de la formation continue en ÉLÉ pour les éducatrices en CPE. Somme toute, le projet a permis aux éducatrices de réfléchir à leurs pratiques et d'adopter une nouvelle approche pour mieux soutenir les enfants dans leur développement.

Références bibliographiques

- Aarons, G. A., Green, A. E., Palinkas, L. A., Self-Brown, S., Whitaker, D. J., Lutzker, J. R., Silovsky, J. F., Hecht, D. B. et Chaffin, M. J. (2012). Dynamic adaptation process to implement an evidence-based child maltreatment intervention. *Implementation Science*, 7, article 32. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-7-32>
- Alberio, M. et Handfield, M. (2018). Les intervenants face à la problématique de l'accessibilité aux services pour les jeunes ruraux en situation de vulnérabilité. *Nouvelles pratiques sociales*, 30(1). <https://doi.org/10.7202/1051403ar>
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations*, 35, 1–30. <https://hal.science/hal-03051769/document>
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A.-S., Robert-Mazaye, C. et Bigras, N. (2021). Lien entre l'engagement des enfants âgés de 4-5 ans dans leurs apprentissages et des profils de la qualité des interactions en centre de la petite enfance. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(2), 337–370. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4623>

- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2018). Implantation et évaluation d'un programme de formation sur la lecture interactive destiné à des parents d'enfants de maternelle 5 ans. *Language and Literacy*, 20(1), 1–22. <https://doi.org/10.20360/langandlit29380>
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75–100. <https://doi.org/10.7202/009493ar>
- Caron, V., Paquet, A. et Bérubé, A. (2019). La perception des intervenants quant à l'implantation et l'adaptation du programme Intervention comportementale intensive dans le contexte réel d'un établissement québécois. *Revue de psychoéducation*, 48(2), 303–331. <https://doi.org/10.7202/1066145ar>
- Cartwright, F. et Allen, M. K. (2002). *Education, skills and learning research: Research papers. Understanding the rural-urban reading gap* (n° 81-595-MIE2002001). Statistique Canada; conseil des ministres de l'Éducation (Canada). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505294.pdf>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes : si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient? *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (55), 119–136. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1028>
- Chang, Y.-C., Shire, S. Y., Shih, W., Gelfand, C. et Kasari, C. (2016). Preschool deployment of evidence-based social communication intervention: JASPER in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), 2211–2223. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2752-2>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2012). *Rapport annuel de gestion 2011-2012*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2012/12/50-0194-RAG-2011-2012.pdf>
- Dane, A. V. et Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23–45. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(97)00043-3)

- Desrosiers, H. (2013, avril). Conditions de la petite enfance et préparation pour l'école : l'importance du soutien social aux familles. *Institut de la statistique du Québec, Portraits et trajectoires*, (18), 1–15. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-18-conditions-de-la-petite-enfance-et-preparation-pour-lecole-limportance-du-soutien-social-aux-familles.pdf>
- Desrosiers, H., Tétreault, K. et Boivin, M. (2012, mai). Caractéristiques démographiques, socio-économiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école. *Institut de la statistique du Québec, Portraits et trajectoires*, (14), 1–10. http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2012/portrait_fr_mai2012.pdf
- Dionne, C., Chatenoud, C., Boutet, M., Rousseau, M., Rivest, C. et Lemire, C. (2015). Implantation du Programme d'évaluation, d'intervention et de suivi (EIS) dans un milieu inclusif. *Revue Internationale de Communication et Socialisation*, 2(2), 74–87. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.11918991.v1>
- Dunsenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J. et Falco, M. (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research: Theory & Practice*, 20(3), 308–313. <https://doi.org/10.1093/her/cyg134>
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2012). Une étude de cas des pratiques d'une enseignante experte et de leur influence sur le rapport à l'écrit d'élèves issus d'un milieu défavorisé. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité* (p. 61–90). Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/2156_9782760533431.pdf
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, (2), 22–49. <https://lecturecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Dupin-de-Saint-Andr%C3%A9-et-al.-2012.pdf>

- Dupin de St-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>
- Durlak, J. A. et DuPré, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Duval, S., Bouchard, C., Hamel, C. et Pagé, P. (2016). La qualité des interactions observées en classe et les pratiques déclarées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(3), 1–27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2286>
- Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A. et Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 239–263. <https://doi.org/10.1177/1468798416652448>
- Elek, C. et Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567–585. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781>
- Elek, C., Gray, S., West, S. et Goldfeld, S. (2021). Effects of a professional development program on emergent literacy-promoting practices and environments in early childhood education and care. *Early Years*, 42(1), 88–103. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1898342>
- Escoffery, C., Lebow-Skelley, E., Haardoerfer, R., Boing, E., Udelson, H., Wood, R. et al. (2018). A systematic review of adaptations of evidence-based public health interventions globally. *Implementation Science*, 13(1), article 125. <https://doi.org/10.1186/s13012-018-0815-9>
- Fédération des cégeps du Québec (2023). *Techniques d'éducation à l'enfance*. <https://www.cegepsquebec.ca/nos-programmes-detudes/repertoire-des-programmes/techniques-deducation-a-lenfance/>

- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A. et Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(3), 213–230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, Hors série(5), 91–116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gaudreau, L., Maltais, N., Gélinau, L., Dupéré, S., Deshaies, M.-H., Bonneau, M. A. et Simard, P. (2018). *Municipalités rurales et pauvreté... le défi d'en parler*. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1812/3/Trousse_Gaudreau%20et%20al_03_RQVVS_statistiquepauvrete%CC%81rurale.pdf
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion des comportements en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82–101. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>
- Gearing, R. E., El-Bassel, N., Ghesquiere, N., Baldwin, S., Gillies, J. et Ngeow, E. (2011). Major ingredients of fidelity: A review and scientific guide to improving quality of intervention research implementation. *Clinical Psychology Review*, 31(1), 79–88. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.09.007>
- Godin, M.-P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy*, 17(3), 34–59. <https://doi.org/10.20360/G2DK5Z>
- Greene, J. A. (2015). Serious challenges require serious scholarship: Integrating implementation science into the scholarly discourse. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.007>
- Institut du Nouveau Monde (2017, février). *Commission sur l'éducation à la petite enfance* [Rapport]. Association québécoise des centres de la petite enfance. <https://www.aqcpe.com/documentation/commission-education-petite-enfance-rapport-complet-pdf/>

- Japel, C., Tremblay, R. E. et Côté, S. (2005). La qualité des services de garde à la petite enfance : résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ). *Éducation et francophonie*, 33(2), 7–27. <https://doi.org/10.7202/1079098ar>
- Joigneaux, C. (2013). Littérature, forme et inégalités scolaires : le cas de la « scolarisation » de l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 41–50. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0041>
- Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B. et Pianta, R. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kawulich, B. B. (2017). Coding and analyzing qualitative data. Dans D. Wyse, N. Selwyn et E. Smith (dir.), *The BERA/SAGE handbook of educational research: Two volume set* (vol. 2, p. 769–790). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473983953.n39>
- Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading: Literature review* [Rapport de recherche] (n° DCSF-RR031). National Foundation for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501868.pdf>
- Laurin, I., Guay, D., Fournier, M., Bigras, N. et Solis, A. (2015). Attendance in educational preschool services: A protective factor in the development of children from low-income families? *Canadian Journal of Public Health*, 106(S7), eS14–eS20. <https://doi.org/10.17269/CJPH.106.4825>
- Lavoie, A. (2020). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait du développement des enfants par sous-domaine de l'IMDPE. Le Québec*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/pdf-enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-du-developpement-des-enfants-par-sous-domaine-de-limdpe-le-quebec.pdf>
- Lefebvre, P., Trudeau, N. et Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453–479. <https://doi.org/10.1177/1468798411416581>

- Lemire, C., Dionne, C. et Myre-Bisaillon, J. (2022). Défis et facilitateurs lors de l'implantation de pratiques d'intervention naturalistes pour soutenir le développement de la littératie en milieu de garde éducatif à l'enfance. *Language and Literacy*, 24(2), 1–24. <https://doi.org/10.20360/langandlit29580>
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds – An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381–389. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Lessard, D. et Pelletier, V. (2021). *Enquête sur l'expérience des éducatrices et responsables en milieu familial sur l'accueil et l'accompagnement des enfants vulnérables en service de garde éducatifs à l'enfance*. Association québécoise des CPE (AQCPE). <https://www.aqcpe.com/wp-content/uploads/2021/10/CARRICK-Rapport-enquete.pdf>
- McKean, C., Reilly, S., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cini, E., Conway, L., Cook, F., Eadie, P., Prior, M., Wake, M. et Mensah, F. (2017). Language outcomes at 7 years: Early predictors and co-occurring difficulties. *Pediatrics*, 139(3), article e20161684. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1684>
- Metz, A., Halle, T., Bartley, L. et Blasberg, A. (2013). The key components of successful implementation. Dans T. Halle, A. Metz et I. Martinez-Beck (dir.), *Applying implementation science in early childhood programs and systems* (p. 21–42). Paul H. Brookes. https://www.researchgate.net/publication/291971925_The_Key_Components_of_Successful_Implementation
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *Atlas de la défavorisation*. Gouvernement du Québec. https://infogeo.education.gouv.qc.ca/public/Atlas_Defavorisation/
- Ministère de la Famille (MFA). (2019). *Accueillir la petite enfance : programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/famille/publications-adm/Service_de_garde/programme_educatif.pdf

- Ministère de la Famille (MFA). (2022, juin). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2020*. Gouvernement du Québec. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/situation-sg-2020.pdf>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. et Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Myre-Bisaillon, J. et Chalifoux, A. (2013). Les perceptions du personnel des services de garde en milieu scolaire défavorisé dans le cadre d'un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès d'élèves de maternelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 115–143. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1367>
- Myre-Bisaillon, J. et Torterat, F. (2021). *Les transitions du préscolaire au scolaire. Approches empiriques*. L'Harmattan.
- Myre-Bisaillon, J., Bergeron, J. et Chalifoux, A. (2019, juin). *Projet de recherche ÉLÉ-SGMS-COM. Une école montréalaise pour tous et Réseau Réussite Montréal (2016-2018)* [Rapport de recherche]. Université de Sherbrooke. <https://evenements.ecolemontrealaise.info/wp-content/uploads/2021/08/rapport-final-2021.pdf>
- Myre-Bisaillon, J., Boudreau, A., Boutin, N. et Dion, J.-S. (2014). Stimuler l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants d'âge préscolaire : rôle des bibliothèques publiques dans les communautés défavorisées. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 287–306. <https://doi.org/10.7202/1029421ar>
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2), 151–171. <https://doi.org/10.7202/1043533ar>
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C. et Louis, R. (2010, janvier). Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés [Rapport scientifique intégral] (projet n° 2007-EL-118328). Fonds de recherche du Québec - Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pc_bisaillonj_rapport-2010_paele.pdf

- Neuman, S. B. et Dickinson, D. K. (2010). *Handbook of early literacy research* (vol. 3). Guilford Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. PISA. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Ouellet, C., Boultif, A. et Dubeau, A. (2020). Le journal de bord comme outil d'accompagnement d'enseignants en formation professionnelle intégrant une approche favorisant la compréhension en lecture. *Formation et profession*, 28(1), 69–80. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.520>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Pérez, D., Van der Stuyft, P. V., Carmen Zabala, M., Castro, M. et Lefèvre, P. (2016). A modified theoretical framework to assess implementation fidelity of adaptive public health interventions. *Implementation Science*, 11, article 91. <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0457-8>
- Perreault, M. et Brunet, L. (2012). Recension des facteurs associés à l'établissement de relations enfant-éducateur au service du sain développement de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 579–599. <https://doi.org/10.7202/1022713ar>
- Poirier, M., Marcotte, D., Joly, J. et Fortin, L. (2017). Évaluation de la qualité de l'implantation du programme Pare-Chocs à l'école secondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 355–377. <https://doi.org/10.7202/1040259ar>
- Poissant, J. (2016a). *Mémoire déposé dans le cadre des audiences d'experts de la Commission sur l'éducation à la petite enfance*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2181_memoire_commission_education.pdf
- Poissant, J. (2016b, mars). *Analyse contextualisée sur le développement des enfants à la maternelle*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2124_analyse_developpement_enfants_maternelle.pdf
- Pouliot, S. (2005). Regards sur l'enseignement de la littérature de jeunesse au Québec. *Le français aujourd'hui*, 149(2), 55–63. <https://doi.org/10.3917/lfa.149.0055>

- Price, L. H., van Kleeck, A. et Huberty, C. J. (2009). Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44(2), 171–194. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.2.4>
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce - Sommaire du rapport 2009*. https://www.cllrnet.ca/nselwiki_subdomain/index_php/National_Strategy_for_Early_Literacy/
- Smith, P. (2020). *An introduction to formal logic* (2^e éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108328999>
- Smith, O. L. et Robinson, R. (2020). Teacher perceptions and implementation of a content-area literacy professional development program. *Journal of Educational Research and Practice*, 10(1), 55–69. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.1.04>
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S. et Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181–195. <https://doi.org/10.1002/pits.21815>
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit : interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371–392. <https://doi.org/10.7202/1003568ar>
- Trivette, C. M. et Dunst, C. J. (2013). From research to practice in early childhood intervention: A translational framework and approach. Dans B. G. Cook, M. Tankersley et T. J. Landrum (dir.), *Evidence-based practices – Advances in learning and behavioral disabilities* (vol. 26, p. 173–196). Emerald Group. [http://dx.doi.org/10.1108/S0735-004X\(2013\)0000026010](http://dx.doi.org/10.1108/S0735-004X(2013)0000026010)
- Turgeon, E., Charron, A. et McKinley, S. J. (2021). Bibliothèques de classe de maternelle 4 ans : quelle offre pour les enfants en milieu défavorisé? *Tréma*, (55). <https://doi.org/10.4000/trema.6452>
- Wasik, B. A., Hindman, A. H. et Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 39–57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

Annexe 1. Exemples de matériel de formation et de ressources en ligne (ele.cpe.ca)

L'INTERACTION AUTOUR DU LIVRE, UNE PRATIQUE QU'IL FAUT BIEN COMPRENDRE!



Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire

Les avantages de l'interaction autour du livre

- Développer le sens de l'observation et de l'écoute;
- Développer son jugement;
- Actualiser ses connaissances antérieures;
- Apprendre de nouveaux mots et de nouveaux concepts;
- Avoir la chance de partager ses idées et ses conceptions;
- Développer ses habiletés langagières;
- Augmenter l'estime de soi.

Références

Giasson, J. (2005) *La lecture, de la théorie à la pratique*. (2^e éd.) Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Van Kleeck, A. (2006) Fostering Inferential Language During Book Sharing with Prereaders In *Sharing Books and Stories to Promote Literacy* (p. 270-309) (s.l.) : Plural Publishing.

Verreault, M., Pomerleau, A. et G. Malcuit (2005). *Impact de programmes d'activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier des enfants âgés de 0 à 5 ans : les programmes ALI*. *Éducation et Francophonie*, 23(2), 1-27.

Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire (ÉLÉ-SGMS)

Responsable : Julie Myre-Bisailon, professeure à la Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Tous les outils du programme sont disponibles sur : www.ele-sgms.ca.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Le projet ÉLÉ-SGMS a été financé par la

Au-delà du livre


Pour compléter la lecture d'un livre, des activités peuvent être élaborées à partir d'une image de ce livre, ou à l'aide d'une phrase de ce livre, qui fera le lien entre le livre et l'activité. C'est ce qui est proposé dans les fiches d'activités du programme ÉLÉ-SGMS. Vous pouvez vous en inspirer pour créer vos propres activités à partir d'autres livres. Les liens qui sont faits entre les activités par les enfants donnent alors un sens à leurs apprentissages.

Idées d'activités complémentaires en lien avec une histoire

- Faire un bricolage;
- Apprendre une comptine/ chanson;
- Cuisiner une recette;
- Mettre des images du livre en ordre chronologique;
- Inventer une pièce de théâtre;
- Avoir une discussion/débat;
- Imaginer une fin différente au récit.



Figure 1. Exemple de matériel de formation en ligne



Livres proposés

HOP! AU LIT!
Hop! Au lit!
Nicholas Odland
Ed. Scholastic

Le doudou qui ne sentait pas bon
Claudia Larochelle
Ed. Bagnole

Allez, au nid!
Jo Witek et Christine Roussey
Ed. De la Martinière

Idée pour la pause animée
Permettre aux enfants d'apporter leur toutou ou doudou préféré et le présenter au groupe. Ils peuvent aussi en choisir un dans le local.

Matériel pour La machine à laver
*Consignes d'action de la machine à laver.

Je bricole
Titre : Un bain de mousse
Histoire ciblée : Hop! Au lit!
Durée : Trois étapes d'environ 15 minutes
Objectif : Développer la motricité fine et explorer des perceptions sensorielles.
Déroulement
*1^{re} étape (le bain) : peindre la boîte en blanc et la décorer une fois la peinture séchée.
*2^e étape (la mousse) : Faire des boulettes de papier et les déposer dans la boîte. Il faut remplir l'espace disponible.
*3^e étape (devinette) : l'intervenant cache un objet du livre dans la boîte (ex: la brosse à dent, le verre, la débarbouillette). Les enfants doivent deviner l'objet les yeux fermés.
Rôle de l'intervenant
*S'assurer que les enfants participent aux différentes étapes de façon harmonieuse.
*Aidez les enfants à deviner l'objet en leur donnant un indice.

Je bouge
Titre : La machine à laver
Histoire ciblée : La doudou qui ne sentait pas bon
Durée : Tant que les enfants s'amusent.
Objectif : Permettre à l'enfant de bouger différemment et d'apprendre de nouveaux mots d'action.
Déroulement
Les enfants deviennent des doudous puantes. L'intervenant se bouche le nez et dit aux doudous qu'elles devront passer à la laveuse. Pour ce faire, les enfants doivent mettre le casque de bain, la bouée et les lunettes de natation (faire semblant de mettre ces différents objets). Les doudous sont prêtes pour le grand lavage :
1. Elles plongent dans la laveuse.
2. La laveuse se remplit : elles deviennent trempées, molles comme de la guenille.
3. Le lavage commence : on brasse doucement de droite à gauche.
4. On accélère le même mouvement.
5. On cultute.
6. L'essorage : on tourbillonne sur soi-même par terre.
7. Le rinçage : on redevient mou.
8. On bouge délicatement.
9. L'essorage final : on tourne dans le local en courant doucement.
10. À la toute fin, chaque enfant tourne rapidement sur lui-même en restant sur place.
11. Les doudous s'assoient en petite boule et attendent que l'intervenant les sorte de la laveuse.
Mmmmm comme vous sentez bons!
Rôle de l'intervenant
*Donner et modéliser les consignes.

Casse-tête
La marelle
*Faire un jeu de marelle en inscrivant dans des cases les chiffres de 1 à 6 (comme à la page 7 du livre Allez, au nid!)
Le train
*Construire un train avec le même nombre de wagons (ou non) que dans le livre Allez, au nid.
Pareil, pas pareil
*Comparer les doudous du livre.
*Trouver deux doudous qui ont quelque chose de pareil et l'expliquer.
*Trouver deux doudous qui ont quelque chose de différent et l'expliquer.

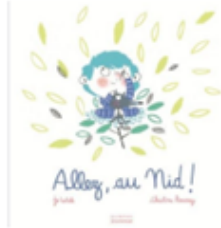
Chanson proposée
Dodo, l'enfant do
Dodo, l'enfant do
L'enfant dormira bien vite
Dodo, l'enfant do
Dodo, l'enfant do
L'enfant dormira bientôt
<https://www.youtube.com/watch?v=11P4zsDr6Ss>

Variante
*Installer un bac dans le coin maison et laisser les enfants jouer à la routine du bain avec les toutous et poupées mis à leur disposition.

Matériel
*Boîte de carton d'environ 20 x 24 x 6 pouces (51 x 61 x 14 cm)
*Papier journal/papier de soie
*Objets du bain
*Matériel de peinture

Figure 2. Exemple d'une fiche d'activités de prolongement

Fiche d'interaction autour du livre



Conseils : Avec les enfants, faire compter le déshabillage et le rhabillage. Montrer les différents signes graphiques et nommer les vêtements.

Questions à poser

Inférence

Question : *Est-ce que le petit garçon a un doudou? Si oui, nomme-le.*

OU

Question : *Quel est le doudou du petit garçon?*

Repère : p. 23 « ... de nouveau chantera? »

Vocabulaire

Question : *Que veut dire le mot « scintiller »?*

Repère : p. 4 « ... lumières des villes. »

Élaboration

Question : *Que fais-tu avant d'aller au lit?*

Repère : fin du livre.



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Fiche d'interaction autour du livre



Conseils : Dans les illustrations, faire prendre connaissance des différentes émotions transmises par les personnages.

Questions à poser

Inférence

Question : *Qui est Artémise?*

Repère : p. 9 « ... pour la pauvre Jeanne. »

Micro-sélection/Intégration

Question : *Qui veut plonger la doudou dans la laveuse?*

Repère : p.3 « ... sales de la famille. »

Vocabulaire

Question : *Que veut dire le mot « terrifié »?*

Repère : p.12 « ... de bruits étranges. »

Élaboration

Question : *Est-ce que ça t'arrive de ne pas vouloir prendre ton bain?*

Repère : fin du livre.



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Figure 3. Exemple d'une fiche d'interaction