

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

IMPLANTATION D'UN PROGRAMME QUI VISE À AUGMENTER LE
VOCABULAIRE CHEZ LES ÉLÈVES DE MATERNELLE 5 ANS

RAPPORT D'INTERVENTION
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SABRINA DESCHÊNES

NOVEMBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Importance du vocabulaire pour la réussite scolaire.....	4
1.2 Les comportements qui favorisent l'apprentissage.....	8
1.3 Défis pour l'enseignant	10
1.4 Maturité scolaire.....	12
1.5 Approches efficaces de lecture pour améliorer le vocabulaire	14
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	19
2.1 Importance du vocabulaire pour la réussite scolaire.....	19
2.2 Les comportements qui favorisent l'apprentissage.....	21
2.3 Défis pour l'enseignant	22
2.4 Approches efficaces de lecture pour améliorer le vocabulaire	24

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.....	28
3.1 Mise en contexte des participants	28
3.2 Instruments.....	32
3.2.1 ÉVIP	32
3.2.2 Lollipop.....	34
3.2.3 Prétest Mimi.....	36
3.2.4 Questionnaire sur le développement cognitif et langagier	36
3.3 Le programme « Les aventures de Mimi et ses amis ».....	38

CHAPITRE IV

RÉSULTATS	45
4.1 Résultats des enfants aux 4 tests de Mimi.....	45
4.2 Scores moyens obtenus	46
4.3 Corrélation entre les divers instruments de mesure	48

CHAPITRE V

DISCUSSION	50
5.1 Rappel des objectifs	50
5.2 Validité des résultats	53

CHAPITRE VI

CONCLUSION.....	55
-----------------	----

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	58
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL	72
APPENDICE B	
QUESTIONNAIRE SUR LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER (ELDEQ)	75
APPENDICE C	
CONSIGNES DE PASSATION ET ÉVALUATIONS DU VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE	79
APPENDICE D	
CODIFICATION BIEMILLER POUR LES TESTS	83
APPENDICE E	
LISTE DES MOTS ET DES DÉFINITIONS RENCONTRÉES DANS LES HISTOIRES	91
APPENDICE F	
TABLEAU DES RÉSULTATS au Lollipop, à l'ÉVIP et sur l'échelle de développement cognitif et langagier (IMDPE)	97

APPENDICE G

FEUILLE DE RÉPONSES DE L'ÉVIP ET EXEMPLE..... 98

APPENDICE H

FEUILLES DE RÉPONSES DU LOLLIPOP 101

APPENDICE I

CALENDRIER D'INTERVENTION..... 107

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1 Score moyen de bonnes définitions produites au pré et posttest.....	47

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Caractéristiques des enfants ayant participé au projet en 2009-2010	31
2.	Objectifs et consignes pour chacune des activités	42
3.	Résultats de tous les enfants aux quatre tests de Mimi	46
4.	Moyenne obtenue aux différents tests.....	48
5.	Coefficients de corrélation de Pearson entre les instruments de mesure et l'âge de l'enfant au prétest	49
6.	Résultats au Lollipop, à l'ÉVIP et sur l'échelle de développement cognitif et langagier (IMDPE).....	97

RÉSUMÉ

Cette intervention pédagogique vise l'augmentation du vocabulaire chez les enfants d'âge préscolaire. Elle a pour but de déterminer si l'enseignement explicite d'un corpus de mots permet d'élargir le vocabulaire chez des enfants qui fréquentent une maternelle 5 ans. Le programme « Les aventures de Mimi et ses amis » a été implanté dans une classe de maternelle, située en milieu favorisé, afin de vérifier si cet enseignement explicite permet l'acquisition des mots présentés dans 30 livres d'histoire. Les résultats de cette intervention montrent que ce programme, initialement conçu pour des enfants âgés de 4 ans en milieux défavorisés, est également efficace dans un milieu plus favorisé. De plus, le progrès des enfants est associé à plusieurs indicateurs cognitifs associés à leur maturité scolaire.

Mots-clés : *vocabulaire, maturité scolaire, réussite scolaire, enseignement explicite, maternelle 5 ans*

INTRODUCTION

Cette intervention pédagogique a pour objectif d'augmenter le vocabulaire des enfants d'âge préscolaire. Le vocabulaire est un facteur important dans l'apprentissage des différentes matières, mais également au niveau de la compréhension de son environnement. Le programme éducatif des services de garde du Québec souligne que l'enfant développe son vocabulaire au moyen du langage oral (Ministère de la Famille et des Aînés; MFA, 2007). L'adulte doit ainsi stimuler le développement du langage chez l'enfant et porter une attention au vocabulaire de ce dernier, à la prononciation et à l'ordre des mots dans la phrase. Plusieurs programmes existent au niveau des services préscolaires afin d'augmenter le vocabulaire chez les jeunes enfants. Le programme ALI, par exemple, vise le développement langagier des jeunes enfants de niveau préscolaire. Il souligne également l'efficacité du programme d'activités de lecture interactive afin de hausser le développement cognitif et langagier (Verreault, Pomerleau et Malcuit, 2005). Il y a également certains programmes dits « maison » utilisés par les Centres de la Petite Enfance (CPE) qui appliquent certaines stratégies propres aux différentes intervenantes afin d'aider l'enfant à acquérir du vocabulaire, en se basant sur les lignes directrices du MFA. Le CPE Le Petit Réseau inc., par exemple, s'assure que l'enfant développe son langage en communiquant. Pour ce faire, en tout temps, les termes appropriés sont utilisés pour nommer les éléments, et les choses sont appelées par leur nom. Les enfants sont stimulés et encouragés à parler pour démontrer ce qu'ils veulent ou ce qu'ils ressentent. Dans un autre CPE, Centre Premier Pas, différents coins d'activités sont proposés aux enfants en ayant comme objectif d'apprentissage l'acquisition du vocabulaire associé à chaque coin distinct et approfondir la compréhension du monde qui entoure l'enfant.

Sur le site Internet de educatout.com, une éducatrice spécialisée donne plusieurs conseils aux parents et aux autres intervenants spécialisés en éducation à la petite enfance afin de les aider à stimuler le langage des jeunes de 0 à 5 ans selon leur âge distinctif. La spécialiste offre des conseils permettant d'intervenir à différents niveaux avec les enfants sur le plan langagier. L'éducatrice procure des indices qui permettent de favoriser l'acquisition de références futures en orthophonie et donne également des idées d'activités pour exploiter et stimuler le langage. Ces activités permettent d'interagir autant au niveau scolaire qu'en milieu familial ou en service de garde.

Toujours selon le programme éducatif du MFA (2007), dans les divers services de garde, au niveau de la dimension langagière, « l'enfant apprend à comprendre et à s'exprimer au moyen du langage oral, il développe son vocabulaire et sa conscience phonologique. Il apprend aussi à s'exprimer avec son corps et au moyen des arts : dessin, mime, chant, danse, théâtre, etc. Il s'éveille également à la culture qui l'entoure, et en particulier à la lecture et à l'écriture » (p. 29). Tenant compte des principes de bases recherchés par le MFA, le programme n'est pas nécessairement suivi de façon adéquate dans les diverses écoles préscolaires, et ce dernier rencontre des lacunes encore plus grandes dans certains CPE. Certains services présentent des lacunes en ce qui concerne la stimulation langagière des enfants. La majorité des CPE satisfait les critères de base du service qui doit être donné, ce qui sous-entend la santé et la sécurité de l'enfant, mais démontre des faiblesses marquées en ce qui concerne la stimulation du langage (Japel, Tremblay et Côté, 2005).

Le programme de formation de l'école québécoise, appuyé par le ministère de l'Éducation se veut un programme dans lequel l'enfant est amené à développer autant ses compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique (Ministère de l'Éducation, 2006). Pour la compétence « communiquer en utilisant les ressources de la langue », le ministère stipule que la

communication se développe à partir des situations de la vie courante, par les jeux symboliques et le recours à la littérature pour la jeunesse Cette compétence, étant divisée en trois composantes, n'est que partiellement définie et explicitée. Les enseignants peuvent ainsi laisser libre-cours à leur imagination afin d'encourager les enfants à démontrer de l'intérêt pour la communication, à comprendre un message ainsi qu'à le produire. Toujours selon ce programme, à la fin de l'éducation préscolaire, l'enfant devrait être « capable de s'exprimer et de s'expliquer pour être bien compris par les autres enfants et adultes. Il sait écouter une question ou une consigne et peut y répondre adéquatement. Il réagit de manière positive [...] ses habiletés langagières, notamment dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Il est initié aux différentes formes et fonctions du langage et les adapte à diverses situations de communication » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 61).

La lecture est un outil essentiel dans l'acquisition d'un vocabulaire riche, mais elle est également à la base de sa compréhension. Celle-ci facilite l'acquisition d'un niveau langagier supérieur permettant ainsi d'obtenir une plus grande facilité d'apprentissage dans le domaine scolaire.

Le programme « Mimi et ses amis » est le noyau chapeautant cette intervention pédagogique. Certains autres tests mesurant des performances cognitives ont également été utilisés afin d'évaluer le niveau de fonctionnement des élèves avant l'intervention et le lien entre leur progrès dans l'acquisition de nouveaux mots et leurs habiletés cognitives mesurées avant le début de l'intervention.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Importance du vocabulaire pour la réussite scolaire

Dans ce rapport d'intervention, l'importance du langage sera privilégiée bien que plusieurs sphères du développement de l'enfant existent. La réussite scolaire est un concept qui est souvent promu et qui renvoie régulièrement au rendement dans les différentes matières enseignées à l'école. Toutefois, la définition de la réussite scolaire n'est pas universelle et dépend des différents milieux et intentions visées par l'entourage. La définition qui sera ici privilégiée renvoie « à l'atteinte d'objectifs de scolarisation, liés à la maîtrise de savoirs déterminés. C'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire » (Bouchard et St Amant, 1996, p. 4).

Lehane (1976) et Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli et Kapp (2009) nous expliquent que la stimulation précoce au niveau de l'acquisition du vocabulaire doit s'effectuer le plus tôt possible, soit dès les premiers moments de vie de l'enfant et non seulement lors de son entrée en garderie. Le développement du cerveau, des premières heures de vie jusqu'à l'âge de l'entrée en première année, soit 6 ans, détermine les aptitudes à l'apprentissage. La tranche d'âge préscolaire, de 3 à 5 ans, quant à elle, est une période cruciale pour tenter d'identifier les enfants susceptibles de développer des difficultés d'adaptation scolaire ou sociale (Desrosiers, Tétreault, Boivin, 2012 ; Venet, Bigras et Capuano, 2006).

Selon Hart et Risley (2003), de 86 % à 98 % de l'acquisition des mots de vocabulaire des jeunes enfants vient du fait qu'ils l'entendent de leurs parents. Japel *et coll.* (2005) ajoutent que le fait que l'enfant soit bien stimulé lorsqu'il est à la garderie a un impact positif immédiat et à long terme sur son langage ainsi que sur ses performances scolaires.

Comme le rapportent Parent, Montésinos-Gelet, Séguin, Zelazo et Tremblay (2006) ainsi que Desrosiers et Ducharme (2006), les compétences linguistiques et cognitives à l'âge préscolaire de l'enfant constituent de bons indices prédictifs de ses performances futures en lecture, ainsi qu'en écriture. Dickinson et Porche (2011) ajoutent que le fait d'utiliser régulièrement un niveau de vocabulaire sophistiqué auprès des enfants est prédicteur d'un apprentissage plus rapide de la lecture, mais également d'un niveau lexical plus riche. Cela peut être amené simplement par des discussions spontanées, mais également en utilisant la lecture de livres comme appui afin d'interagir avec l'enfant.

Lorsque les enfants débent à la maternelle, ils arrivent chacun avec des connaissances diverses, en fonction du milieu sociodémographique dans lequel ils ont passé leurs premières années qui est associé à la qualité et à la richesse du vocabulaire qu'ils ont entendu (Biemiller et Slonim, 2001 ; Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier, 2006 ; Coyne *et coll.*, 2009 ; Hart et Risley, 2003 ; Japel, 2008). Le vocabulaire que l'enfant utilise, peu importe son âge, est toujours plus restreint que celui qu'il comprend (Japel *et coll.*, 2010). Par conséquent, lors de ses sept premières années de vie, un enfant moyen apprend des centaines de mots lui permettant d'accroître son vocabulaire (Marulis et Neuman, 2010).

Le vocabulaire est un élément clé de la réussite scolaire puisque l'acquisition de ce dernier, lors des premières années de fréquentation en milieu pédagogique, prédit une

plus grande facilité d'acquisition de la lecture jusqu'en quatrième année (Dickinson et Porsche, 2011). Hirsch (2003) ajoute que lorsqu'un enfant acquiert un large éventail de mots de vocabulaire, de façon précoce, il est plus enclin à augmenter sa compréhension du langage oral et écrit, tout en étant en mesure de conserver le fil conducteur de la conversation. Lors de son entrée à l'école, tout retard que l'enfant a eu dans son développement est d'ores et déjà susceptible de fragiliser son plaisir d'apprendre (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). L'importance première d'enseigner à un âge préscolaire un vocabulaire adéquat aide à prévenir des problèmes de lecture. Ainsi l'acquisition d'un bon vocabulaire pourrait prévenir des difficultés qui risquent de s'accumuler au courant des années futures. (Vuattoux, Japel, Dion et Dupéré, 2013.)

Comme le rapportent Marulis et Neuman (2010), dans tous les domaines scolaires, le vocabulaire est au cœur du développement de l'apprentissage. Son importance se mesure autant au niveau de la communication orale que de la compréhension de lecture. Des études ont démontré qu'il y avait un lien étroit et significatif entre l'étendue du vocabulaire en première année et la compréhension de lecture lors des années scolaires futures (Cunningham et Stanovich, 1997 ; McCardle, Scarborough et Catts, 2001). Ce que l'enfant acquiert lors de ses années préscolaires est un bon prédicteur de ses résultats académiques futurs et a un impact direct sur sa compréhension et son interprétation du message (Coyne, McCoach et Kapp, 2007; Hoff, 2013). L'exposition à une plus grande qualité de mots est plus importante au niveau de la croissance linguistique que simplement l'exposition à une immense quantité de mots (Dickinson et Porche, 2011).

Les différentes recherches sur l'importance du vocabulaire auprès des enfants de prématernelle 4 ans et de la maternelle 5 ans sont généralement effectuées auprès d'une clientèle en milieu défavorisé (Ryan, Fauth et Brooks-Gunn, 2006), ce qui n'est

pas le cas de cette intervention pédagogique. Ainsi, la comparaison et les points d'appui sont un peu plus complexes à imbriquer. Selon le Ministère de la Famille (2013), le fait d'être vulnérable signifie être susceptible d'être moins bien outillé que les autres pour profiter pleinement de ce que l'école peut offrir. De ce fait, les populations vulnérables sont plus souvent les familles issues d'un milieu sociodémographique défavorisé, d'une famille monoparentale et des enfants comptant au moins trois frères ou sœurs (Desrosiers *et coll.*, 2012). Au niveau de l'acquisition du vocabulaire, il y aurait une grande marge entre les enfants issus de milieux favorisés et ceux de milieux moins bien nantis, et cela pourrait être un facteur influent sur les difficultés au niveau de l'acquisition de la lecture, car le langage est au centre de celle-ci (Dickinson et Porche, 2011). Selon la Direction de santé publique (2008), les enfants considérés comme vulnérables, provenant de milieux défavorisés, représenteraient environ 20 % et le pourcentage diminuerait à environ 13 % pour ceux provenant de milieux plus favorisés.

Les enfants issus d'une famille dont les parents reçoivent de l'aide sociale ont tendance à démontrer plus de retard au niveau de la quantité de mots auxquels ils sont exposés que ceux issus d'une famille dont les parents sont des professionnels (Japel *et coll.* 2010). Par exemple, une recherche menée par Hart et Risley (2003) a démontré que les enfants issus de milieux défavorisés avaient non seulement une plus petite acquisition du vocabulaire, mais qu'ils étaient également plus lents dans l'acquisition de nouveaux mots. Ryan *et coll.* (2006) renchérissent sur le fait que la majeure partie des enfants qui connaissent un nombre limité de mots proviennent principalement des familles issues de milieux démunis. Cela serait principalement dû au fait qu'il y a des lacunes dans la stimulation du vocabulaire à la maison ou que les parents connaissent un degré lexical inférieur de la langue française, ce qui engendre des difficultés au niveau de la communication et de la compréhension.

Brodeur *et coll.* (2006) ont fait une recension des écrits et ont trouvé 10 études dans lesquelles les enseignants de la maternelle réalisaient des interventions au niveau de l'acquisition de l'alphabet ainsi que du vocabulaire. Dans chacune des interventions recensées, les enfants issus des milieux socioéconomiques défavorisés éprouvaient plus de difficultés à l'école, et leur niveau et leur vitesse d'apprentissage étaient inférieurs à celui des élèves issus de milieux socioéconomiques plus favorisés.

Comme mentionné précédemment, la lecture est un élément essentiel à la réussite scolaire puisqu'il est à la base de toutes les matières (Brodeur *et coll.*, 2005; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Afin de bien comprendre en mathématiques, par exemple, il faut être en mesure de bien lire les consignes et surtout de les comprendre, sinon, la réussite devient précaire.

D'après le ministère de l'Éducation (2003), les élèves considérés « à risque », sans pour autant être considérés comme un élève handicapé, sont : « l'ensemble des élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, des retards d'apprentissage, un retard de développement, une déficience intellectuelle légère ou des troubles du comportement » (p.7). Selon le cadre de référence pour guider l'intervention des difficultés d'apprentissage à l'école, publié par le ministère de l'Éducation (2003), les difficultés d'apprentissage sont généralement liées aux domaines de la lecture, de l'écriture, de la mathématique aussi bien que de la communication orale.

1.2 Les comportements qui favorisent l'apprentissage

Au niveau de la maturité affective, qui est la capacité de gérer ses sentiments à un niveau approprié pour son âge, la sous-catégorie de l'inattention est importante et corrélative avec les aptitudes cognitives (Simard, Tremblay, Lavoie et Audet, 2013).

Par conséquent, l'inattention est l'incapacité de se concentrer ou de le demeurer de façon durable sur une matière, une tâche ou encore une activité donnée. En fait, le jeune a un penchant à être plus négligent dans certains détails, a tendance à se laisser facilement distraire par ce qui l'entoure et, par conséquent, abandonne plus rapidement la tâche à exécuter (Barriga *et coll.*, 2002 ; Direction e santé publique, 2008). Des comportements liés à l'inattention sont évidents chez beaucoup d'individus. Mais certaines personnes ont tendance à être plus touchées par ce déficit, qui peut atteindre toutes les sphères des activités quotidiennes (Children's Hospital of Eastern Ontario, 2013). Même si l'attention est un phénomène complexe, la définition de William James est la plus utilisée dans laquelle il indique que cette dernière est la prise de possession d'un objet ou d'une suite de pensées, par l'esprit. L'attention implique alors « le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres. » (Notes de cours de Horvais, extraites de James, p. 403-404.) Elle a aussi pour fonction la flexibilité cognitive qui permet le déplacement de l'attention d'un objet à un autre.

Deux études relatées par Cameron Ponitz *et coll.* (2008) rapportent qu'entre 15 et 50 % des enfants éprouvent de la difficulté à être attentif et à se souvenir de consignes données. Comme le démontrent plusieurs recherches, les tâches liées à l'attention sont de bons prédicteurs de la performance scolaire en lecture et en mathématiques (Craig, 2006 ; Japel *et coll.*, 2010; Konold et Pianta, 2005 ; Leslie et Allen, 1999). Toutefois, si un enfant n'est pas motivé à apprendre à lire, il ne sera pas nécessairement en mesure d'atteindre son plein potentiel au niveau de la littératie (Vaknin-Nusbaum et Nevo, 2017). Les enfants étant en mesure d'avoir une attention soutenue ont tendance à mieux réussir à l'école que leurs pairs (Howse, Lange, Farran et Boyles, 2003).

Selon Duncan *et coll.* (2007), la connaissance des lettres et chiffres est un prédicteur important de la réussite scolaire. Cependant, parmi les comportements examinés dans

les cinq études longitudinales analysées par ces chercheurs, la capacité attentionnelle de l'enfant est associée de façon significative à sa réussite éducative future. Barriga et ses collègues (2002) ont observé, quant à eux, qu'il y avait une corrélation entre les problèmes d'attention chez les élèves et le niveau de réussite scolaire, et ce lien était principalement dû à la composante de l'inattention. Si un élève est dans l'incapacité d'assimiler les explications données, il sera donc à prévoir qu'il éprouvera également de la difficulté à pouvoir les mettre en pratique.

1.3 Défis pour l'enseignant

L'enseignement auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage, dans les classes ordinaires, est une réalité présente et difficile pour les enseignants. Dès la maternelle, les enseignants doivent faire face à ces enfants, mais ces derniers sont rarement diagnostiqués puisqu'ils sont souvent jugés trop jeunes pour une évaluation des difficultés qu'ils présentent. C'est d'ailleurs à l'âge de cinq ou six ans que la majorité des diagnostics sont posés, principalement parce que les parents n'ont souvent aucun repère de comparaison pour leur jeune et qu'ils ne sont pas en mesure de voir les signaux d'alerte associés à certaines maladies ou certains retards (CHEO, 2013). Régulièrement, c'est l'enseignant qui émet les premières observations auprès des parents. C'est également lui qui confirme les soupçons et les craintes de ces derniers à l'égard de leur enfant qui, comparé à ses pairs, semble manifester un certain retard. Quoique plusieurs facteurs biologiques ou environnementaux puissent expliquer les difficultés d'apprentissage, la façon d'intervenir varie de façon importante (Ministère de l'Éducation, 2003).

Il est évident que les enseignants n'ont pas la formation nécessaire pour poser un diagnostic à un enfant, mais ils doivent tout de même avoir certaines connaissances pour rapporter les différences ou comportements observés au parent. Il est fréquent

que les parents et les enseignants soient amenés à remplir un questionnaire pour faire ressortir les problématiques et comportements observés de l'enfant. Par contre, cette disposition est offerte seulement lorsque le jeune est suivi par un spécialiste. Malheureusement, les listes d'attente peuvent s'éterniser dans le temps. Une fois l'expert rencontré, des dispositions servant à aider l'enfant peuvent être prises et mises en place autant à l'école qu'à la maison.

Les problèmes mineurs ou encore les difficultés d'apprentissage spécifiques sont plus difficiles à identifier que les handicaps majeurs. Cela étant dû au fait que les enfants ne sont généralement pas en situation d'éprouver ces problèmes avant la période scolaire (Venet *et coll.*, 2006). Quelle est l'approche qu'un enseignant doit faire pour amener un parent à consulter pour son enfant ? Quels sont les outils à la disposition des enseignants, au niveau du régulier, pour évaluer ou déceler les retards ou troubles chez leurs élèves ?

Il serait utile pour les enseignants du secteur régulier d'avoir un ou des tests qu'ils pourraient faire passer dans leur classe, avec l'appui et le consentement des parents, bien entendu, afin de pouvoir dresser un meilleur profil de leur classe, mais aussi des élèves éprouvant des difficultés. Bien souvent, les programmes d'intervention à la maternelle sont utilisés pour aider à prévenir la violence et le décrochage scolaire, mais moins sur les éventuelles difficultés cognitives (Bélangier, Belley et Gagné, 2003 ; Desrosiers *et coll.*, 2012).

Il y a de nombreuses études qui font référence à la prévention des comportements problématiques et des difficultés de relations sociales des enfants afin de minimiser la violence et de favoriser le partage et l'amitié entre les élèves (MFA, 2007). Par exemple, le programme Fluppy est un programme de prévention de la violence et du décrochage qui est implanté en milieu scolaire et en milieu familial et qui a fait ses

preuves auprès des enfants de la maternelle (Capuano, Bigras et Japel, 2014 ; Comeau, 1999). Puisque l'aspect relationnel et comportemental est souvent un indice de réussite scolaire, plusieurs études ont examiné cette dimension du développement. Desrosiers, Japel, Singh et Tétréault (2012) rapportent qu'une bonne relation entretenue entre l'enseignant et l'élève serait un atout pour aider ce dernier à augmenter sa motivation et sa réussite scolaire. Par contre, si cette relation est conflictuelle, la motivation et la réussite scolaire peuvent en être affectées.

1.4 Maturité scolaire

La maturité scolaire est un facteur important dans l'implantation de l'intervention pédagogique privilégiée dans ce projet. Selon la Direction de santé publique (2008), la maturité scolaire se définit comme le degré de préparation des enfants pour l'école. Cette mesure, prise à la maternelle, constitue un bon indicateur de l'état de développement de l'enfant au moment de son entrée à l'école et de sa capacité à bénéficier du cheminement scolaire qu'il s'apprête à entreprendre.

Le *Early Development Instrument* (EDI) a été conçu afin d'outiller les enseignants au niveau de la maternelle 5 ans. Il a été traduit et validé au Québec sous le nom de *l'instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE). Les auteurs de l'IMDPE ont divisé le test en 5 domaines distincts, mais tous sous-jacents à la maturité scolaire pour la préparation à l'école. Les cinq domaines évalués sont la santé physique et le bien-être ; la compétence sociale ; la maturité affective ; le langage et le développement cognitif ; les habiletés à la communication et les connaissances générales (Janus et Offord, 2007). La notion de maturité scolaire demeure toutefois contestée, mais les chercheurs s'entendent sur un point: sa grande diversité et sa nature développementale (Forget-Dubois *et coll.*, 2007).

Toujours selon le rapport de la Direction de santé publique sur la maturité scolaire (2008) et également celui de Simard *et coll.* (2013), la santé physique et le bien-être comprennent la motricité fine et globale, la ponctualité et la préparation physique pour entamer la journée à l'école (alimentation et habillement qui sont adéquats). La compétence sociale inclut la confiance en soi, le sens des responsabilités ainsi que le respect des pairs, des adultes, des règles et des routines de classe. L'hyperactivité et l'inattention, l'expression des émotions, le comportement prosocial et l'entraide sont des exemples de maturité affective. Le développement cognitif et langagier se traduit par l'intérêt et les habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques ainsi que l'utilisation adéquate du langage. Finalement, les habiletés de communication et les connaissances générales sont composées de la capacité à communiquer de façon à être compris, de la capacité à comprendre les autres, de l'articulation claire ainsi que des connaissances générales.

Desrosiers *et coll.* (2012) montrent que différentes études, comme l'Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais (Direction de santé publique, 2008) et l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 (Simard *et coll.*, 2013), qu'au Québec, le nombre d'enfants vulnérables au moment de leur entrée en milieu scolaire fluctuerait de 20 % à 35 %. Les trois domaines particulièrement faibles seraient le physique, le cognitif et le socioaffectif. Ce pourcentage pourrait même grimper et dépasser le 40 % dans certains secteurs défavorisés de Montréal.

Dans son rapport de 2014, la Direction de santé publique (2014) déclare qu'à Montréal, les enfants issus de milieux défavorisés sont enclins à rencontrer des difficultés plus importantes dans leur développement. La proportion des enfants en difficulté atteint 34 % dans les milieux très défavorisés, dans au moins un domaine de vulnérabilité. Cependant, bien que moins élevé, un pourcentage non négligeable, soit

22 % des enfants issus de milieux très bien nantis, manifeste une vulnérabilité dans au moins un domaine. Ces différences de proportion ont été observées dans les cinq domaines de développement. Ces chiffres soulignent le fait que même dans les milieux favorisés, une proportion importante d'enfants éprouve certaines difficultés. Ainsi, les élèves de la maternelle 5 ans peuvent être vulnérables et cela, peu importe le milieu duquel ils proviennent.

1.5 Approches efficaces de lecture pour améliorer le vocabulaire

L'intervention précoce auprès des jeunes enfants à risque de retard sur le plan langagier est un facteur important et déterminant de leur réussite future (Aram, 2006; Borman et Hewes, 2001; Brodeur *et coll.*, 2006; Vaknin-Nusbaum et Nevo, 2017). Elle peut favoriser le succès scolaire, mais malgré ces interventions précoces, des difficultés persistent auprès de certains enfants (Landry, 2016). Cependant, un enfant ne présentant pas de difficulté lors de son entrée à la maternelle n'aura pas nécessairement plus de facilité tout au long de son parcours scolaire (Lemelin et Boivin, 2007). Tenant compte du fait que les enfants passent souvent plus de leur temps en garderie ou en milieu scolaire qu'en présence de leurs parents, ces derniers demeurent néanmoins une source importante de stimulation éducative. Des résultats de différentes études démontrent que les programmes préscolaires de qualité peuvent être bénéfiques pour la réussite scolaire future des jeunes (voir Japel, 2017). Selon Hart et Risley (2003), ce que l'enfant apprend dès son jeune âge, soit entre 1 an et 3 ans, au niveau des encouragements reçus ou encore de l'enseignement du vocabulaire, a une influence directe sur l'acquisition du vocabulaire dans ses années futures. Les milieux de garde sont incités à pallier certaines défaillances au niveau du développement des habiletés langagières. Ainsi, pour tenter d'outiller les intervenants, plusieurs programmes de qualité ont été implantés et validés afin de favoriser le développement de compétences langagières chez les enfants, tel que

certaines composantes du *High/Scope Perry Preschool Project* et de l'*Abecedarian Project* (Japel *et coll.*, 2010).

Le programme *Success for All*, qui a été implanté et validé aux États-Unis depuis plusieurs années, est un des programmes les plus réussis qui a été en mesure de changer les modèles d'enseignement (Borman et Hewes, 2001 ; Cheung et Slavin, 2016; Cooper, Madden et Slavin, 1998 ; Munoz et Dossett, 2004). Il a eu des effets très positifs en donnant la chance à tous les enfants d'avoir les outils nécessaires pour réussir à l'école ainsi qu'en prévenant des difficultés d'apprentissage futures. Les enseignants lisent des histoires aux enfants et à la suite de la lecture, les enfants doivent expliquer dans leurs mots, ou interpréter ces dernières, afin d'augmenter le niveau de participation ainsi que leur compréhension (Jones, Gottfredson et Gottfredson, 1997). *Success for All* a été conçu pour les élèves de la maternelle à la sixième année du primaire et a pour mission de s'assurer que les enfants soient en mesure de lire lors des premières années d'école, plus particulièrement avant la troisième année (Jones *et coll.*, 1997 ; Munoz et Dossett, 2004).

Venet, Bigras et Capuano (2006) rapportent que différents services au niveau du préscolaire ont été développés, mais que la plupart n'ont pas été évalués ou validés, car leurs implantations varient largement et rendent, par ce fait, une évaluation presque impossible. Ainsi, les résultats des recherches, qui visent à documenter des effets positifs sur la maturité scolaire ou sur l'acquisition du vocabulaire de manière précoce, ne sont pas concluants, à l'exception de ceux menés par l'équipe de Capuano et de celle de Tremblay (Capuano *et coll.*, 2001; Pagani, Larocque, Tremblay et Lapointe, 2003). Les interventions implantées doivent respecter certaines conditions conformes aux objectifs du programme d'apprentissage et doivent avoir des évaluations qui sont adéquates (Venet, Bigras et Capuano, 2006). Puisque les outils d'évaluation normalisés adéquats sont rares, l'évaluation des capacités langagières

des enfants en est donc difficile (Thodardottir, Keheyia, Lessard, Sutton et Trudeau, 2010). Il est donc très important d'intervenir rapidement auprès des jeunes enfants dès leurs premières années de vie, mais de façon adéquate. Au Québec, actuellement, la majeure partie des éducatrices n'ont pas été formées afin d'aider de façon explicite à développer le vocabulaire des jeunes et n'ont pas accès à différents programmes ou méthodes qui ont fait leurs preuves (Japel *et coll.*, 2010; Venet *et coll.*, 2006).

La lecture de livres d'histoires aux enfants est le moyen qui est le plus utilisé, par l'adulte, afin d'augmenter l'acquisition du vocabulaire chez le jeune (Aram, 2006; Bus, van Ijzendoorn et Pellegrini, 1995 ; Gonzalez *et coll.*, 2014 ; Japel *et coll.*, 2010). Selon Dickinson et Porche (2011), les livres fournissent une riche source de vocabulaire pour les jeunes ainsi qu'un bon contexte afin de discuter de ces nouveaux mots. Généralement, l'adulte lit l'histoire et le jeune ne fait qu'écouter ce qui lui est raconté, en observant les images et en posant à l'occasion des questions sur la signification de certains mots ; cela est fait tout autant dans les foyers favorisés qu'avec les éducatrices. La lecture de livres d'histoires est importante, mais est plus particulièrement enrichissante lorsque la participation des enfants est demandée au courant de l'histoire, afin de les amener à acquérir la signification de nouveaux mots de vocabulaire (Gonzalez *et coll.*, 2014 ; Hargrave et Sénéchal, 2000 ; Japel *et coll.*, 2010 ; Nevo et Vaknin-Nusbaum, 2017; O'Connor, 2017).

Au courant de la lecture d'un livre en littérature jeunesse, le lecteur peut poser différentes questions portant sur le livre et par le fait même, avoir une discussion plus approfondie à propos du thème de ce dernier, par exemple, parler des cauchemars, à la suite de la lecture d'un livre concernant les cauchemars (Aram, 2006). Une fois la lecture terminée, les enfants peuvent également être amenés à expliquer dans leurs mots l'histoire racontée en utilisant les différentes images du livre. Ce type de lecture peut aider à accroître certains mots de vocabulaire, mais il faut s'assurer que ces mots

soient également utilisés dans un avenir rapproché afin de les remettre en contexte. Ainsi, le fait d'avoir des lectures répétées du même livre, lorsque les mots de vocabulaire sont expliqués, pourrait remédier à ce problème (Japel *et coll.*, 2010 ; Sénéchal, Thomas et Monker, 1995). De plus, la lecture interactive qui comprend un échange entre l'adulte et l'enfant et qui invite ce dernier à répéter les mots et à élaborer sur le sujet du livre semble efficace pour l'élargissement du vocabulaire (Lacroix, Pomerleau, Malcuit, Séguin et Lamarre, 2001; Verreault, Pomerleau et Malcuit, 2005).

Cependant, la lecture interactive avec enseignement explicite, est le moyen le plus efficace pour accroître le niveau de vocabulaire des jeunes enfants (Biemiller et Slonim, 2001 ; Gonzalez *et coll.*, 2014 ; Japel *et coll.*, 2010 ; Penno, Wilkinson et Moore, 2002). L'enseignement explicite consiste à présenter la matière en la divisant en trois étapes : le modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). Penno *et coll.* (2002) ajoutent que le fait de lire les histoires de façon répétée, avec des explications pour les mots les plus complexes, était également un bon atout. Des stratégies supplémentaires doivent toutefois être apportées pour les enfants ayant plus de difficultés. De plus, afin de s'assurer que les différentes actions posées auprès des élèves sont adéquates, il est important de questionner et de faire de la rétroaction de façon constante, tout au long de la démarche, peu importe l'étape du processus (Bissonnette *et coll.*, 2005).

Le programme de lecture interactive enrichie qui comprend l'enseignement explicite d'un corpus de vocabulaire « Les aventures de Mimi et ses amis » a été élaboré, en s'appuyant sur la recherche, dans le but d'apprendre de nouveaux mots et leurs définitions, leur discrimination dans différents contextes ainsi que leur généralisation à d'autres situations (Japel *et coll.*, 2010). Il a démontré son efficacité plus particulièrement en milieu défavorisé, auprès d'une clientèle d'enfants âgés de 4 ans.

Ce type d'enseignement serait adapté pour les jeunes élèves (Bissonnette *et coll.*, 2005).

Pour conclure, les recherches convergent quant à l'importance de stimuler le développement du vocabulaire à l'âge préscolaire pour prévenir des problèmes de lecture et favoriser la maturité scolaire.

Toutefois, la majorité des recherches qui vise l'augmentation du vocabulaire à l'âge préscolaire a été effectuée auprès d'enfants issus de milieux défavorisés (Brodeur *et coll.*, 2006 ; Dickinson et Porche, 2011 ; Hart et Risley, 2003). Étant donné que tous les enfants peuvent bénéficier d'une stimulation langagière, le présent projet vise à vérifier si ce genre d'intervention est également efficace auprès d'enfants provenant de familles mieux nanties.

Le programme choisit pour cette intervention est « Les aventures de Mimi et ses amis », un programme de lecture interactive enrichie qui a été validé auprès d'enfants âgés de 4 ans en milieux défavorisés. Soulignons que dans le cadre de cette intervention, les caractéristiques relationnelles, comportementales et attentionnelles n'étaient pas évaluées. Le rapport sera donc limité aux capacités cognitives en lien avec le langage.

Finalement, l'objectif principal de ce projet est d'examiner si un programme conçu pour des enfants plus jeunes et provenant de milieux défavorisés est également efficace pour augmenter le vocabulaire d'enfants plus vieux et plus favorisés sur le plan socioéconomique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

2.1 Développement langagier et cognitif

Les difficultés scolaires des enfants peuvent être présentes dues au parcours que les enfants ont suivi avant leur entrée à la maternelle, peu importe le milieu socioéconomique dont ils sont issus (Desrosiers et Ducharme, 2006). Le fait d'avoir vécu dans une famille économiquement défavorisée ou d'avoir grandi dans une famille où la qualité des échanges était moins bonne engendre un risque plus élevé d'avoir un retard au niveau de l'étendue du vocabulaire lors de l'entrée à la maternelle. Desrosiers et Ducharme (2006) ajoutent que d'un autre côté, un enfant qui s'est fait faire la lecture de façon habituelle avant l'âge de 3 ½ ans et qui est un peu plus âgé que d'autres élèves de la maternelle est moins susceptible d'avoir un retard au niveau du vocabulaire.

Le développement cognitif et langagier est, selon la Direction de santé publique (2008), une sphère d'une importance capitale dans le développement de l'enfant puisqu'il définit en grande partie le niveau de développement des autres sphères, les quatre autres sphères étant santé physique et bien-être ; habiletés de communication et connaissances générales ; maturité affective et compétence sociale. Plusieurs études suggèrent que la difficulté cognitive, présente lors de l'entrée au premier cycle du primaire, va engendrer des difficultés qui seront présentes tout au long du parcours scolaire et qui sont difficiles, mais pas impossibles à rattraper (Borman *et coll.*, 2007; Cameron *et coll.*, 2008; Japel *et coll.*, 2010). Les retards cognitifs des élèves ont un

impact sur leur trajectoire scolaire. Généralement, les retards vont en s'intensifiant plus les années scolaires passent puisque le niveau de difficulté augmente. Les objectifs prévus du début du primaire, par exemple, la connaissance de certains mots ou la reconnaissance du son de certaines syllabes ne sont pas toujours atteints par l'élève (Coyne *et coll.*, 2007 ; Desrosiers *et coll.*, 2012). L'adulte a souvent tendance à penser que la signification des mots est apprise rapidement et de manière permanente, cela est toutefois très rare (Landry, 2016). La difficulté en lecture se répercute dans toutes les matières scolaires, car elle est obligatoire au bon fonctionnement et surtout, à la compréhension des différentes notions.

Tous les enfants considérés vulnérables lors de leur entrée à la maternelle ne vont pas nécessairement avoir de la difficulté à réussir tout au long de leur parcours scolaire (Konold et Pianta, 2005). D'un autre côté, ce ne sont pas tous les enfants qui ne présentent pas de vulnérabilité lors de leur entrée à la maternelle qui vont très bien réussir académiquement. Ainsi, la cohésion sociale du quartier de l'enfant jouerait un rôle important dans son développement ainsi que sur ses relations sociales et sur les précurseurs de son entrée à l'école (Venet *et coll.*, 2006). De plus, la notion de « risque » demeure floue concernant l'adaptation scolaire des enfants puisque différents facteurs viennent s'entrecroiser (Desrosiers et Ducharme, 2006).

Selon Hirsch Jr. (2003), un élève qui fait bonne figure en première année connaît, en moyenne, deux fois plus de mots qu'un enfant ayant des difficultés, et cette différence tend à accroître avec les années. Quant à Bowers, Kirby et Deacon (2010), la conscience morphologique serait un prédicteur important de la compréhension en lecture, et ce, dès la maternelle. Sans vocabulaire, la compréhension et la production du langage ne sont pas possibles. Ainsi cela revient encore au fait que le développement du vocabulaire est lié au développement cognitif et à la réussite en lecture. La compréhension orale doit être développée tôt chez les jeunes enfants afin

de les aider à devenir de bons lecteurs (Hirsch, 2003). Les mots de vocabulaire sont des outils qui permettent à l'esprit de s'emparer de ce qu'est la réalité. Afin de bénéficier à sa pleine capacité de ce que l'école peut offrir aux enfants, il est primordial que ces derniers possèdent de bonnes aptitudes langagières pour pouvoir communiquer leurs besoins et leurs idées (Doherty, 1997; Duncan *et coll.*, 2007; Japel, 2017).

2.2 Stimulation précoce

Différentes recherches évoquent que la stimulation en bas âge est un bon prédicteur de la réussite scolaire et du rendement éventuel de l'enfant (Dion, Brodeur, Gosselin, Campeau et Fuchs, 2010; Duncan *et coll.*, 2007; Forget-Dubois *et coll.*, 2007; Lemelin et Boivin, 2007, Leslie et Allen, 1999). De surcroît, plus la prévention est faite tôt et de façon intensive, plus elle aura d'impact sur le développement de l'enfant. Cette prévention doit toutefois être faite de façon appropriée, par des intervenants compétents. Ainsi, l'importance d'intervenir tôt afin que les enfants soient bien préparés à leur entrée dans le système scolaire est accrue (Lemelin et Boivin, 2007). Ces interventions doivent également être faites de façon rapide et continue afin qu'elles soient bénéfiques pour l'enfant (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

Le ministère de la Famille et des Aînés (2007) propose un programme dans lequel les éducatrices doivent offrir un milieu éducatif stimulant tout en étant à l'écoute des jeunes, en les soutenant et en les encourageant dans le jeu. Cependant, malgré le fait qu'il leur est conseillé de lire des histoires aux enfants, il n'y a pas d'intervention ciblée derrière cela et elles sont généralement lues immédiatement avant la sieste, où l'enfant n'est pas à 100 % de son attention, car il est fatigué (Marulis et Neuman, 2010). De plus, le programme suggère que l'enfant va, de lui-même, poser des

questions lorsqu'il ne comprend pas un mot ou un contexte, ce qui semble toutefois peu probable. Japel *et coll.* (2005) ajoutent que bien souvent, la qualité et la quantité du matériel qui est lié aux activités pour développer le langage des enfants ne sont pas de bonne qualité dans les différents milieux de garde, autant ceux à but lucratif qu'à but non lucratif.

Malgré ce que recommande le programme du ministère, il arrive bien souvent que les éducatrices ne stimulent pas adéquatement les enfants, car elles ne savent pas comment s'y prendre ou n'ont tout simplement pas les outils concrets afin de pouvoir y parvenir (Japel *et coll.* 2005). Les observations faites suite à l'enquête menée par Japel et ses collègues démontrent que la formation des éducatrices gagnerait à être améliorée. Justice, Mashburn, Hamre et Pianta (2007) soutiennent que la qualité de l'enseignement prodigué aux jeunes enfants est au moins aussi importante que les caractéristiques structurelles de la salle. Par contre, d'autres chercheurs affirment que seulement la qualité de l'enseignement et la qualité du langage sont importantes dans le développement adéquat de l'apprentissage du langage (Hanushek, 1992 ; Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004). Justice *et coll.* (2007) ajoutent que plus les éducatrices disposent d'activités concrètes et de matériel adéquat, plus elles sont en mesure de donner une meilleure éducation aux enfants.

2.3 Impact de la maturité scolaire

Selon Desrosiers *et coll.* (2012), un enfant est vulnérable s'il obtient un score égal ou inférieur au 10^e percentile de son échantillonnage de référence, peu importe le domaine de développement. L'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE) a permis d'établir des normes sur le plan canadien afin d'obtenir un échantillonnage de référence. C'est un questionnaire qui a été développé en 1999 par Magdalena Janus et Dan Offord, en collaboration avec des spécialistes du

développement de l'enfant, des enseignants et des éducateurs en service de garde. Il a pour but d'évaluer les cinq domaines de la maturité scolaire, mais n'est pas conçu pour être utilisé sur une base comparative individuelle, mais bien d'un groupe d'enfants par rapport à un autre groupe d'enfants (Directeur de santé publique, 2014). Malgré cela, Desrosiers *et coll.* (2012) soulignent qu'il n'existe pas de norme uniforme à travers le Canada quant à l'échantillon de référence retenu, attribuables à la langue maternelle des provinces, au sexe de l'enfant et même aux différents secteurs des provinces qui peuvent être pris en considération et donner des changements de données. Ils soutiennent cependant que les auteurs de l'IMDPE ont divisé les enfants dans certains groupes afin d'établir les normes à l'échelle canadienne. Toutefois, les compétences cognitives des jeunes entrant à la maternelle sont un bon prédicteur de ce qu'ils vont accomplir plus tard ou des difficultés qu'ils éprouveront (Forget-Dubois *et coll.*, 2007).

Le rapport de 2012 sur la maturité scolaire avait comme objectif de dresser un portrait du développement des enfants québécois à la maternelle sur les cinq domaines mesurés par l'IMDPE (Simard *et coll.*, 2013). Par la suite, les résultats de cette enquête étaient pour établir des comparaisons avec les autres provinces canadiennes ainsi que de dresser un portrait pour l'ensemble du Québec afin d'établir une norme québécoise (Simard *et coll.*, 2013). Japel *et coll.* (2010) ajoutent que lors de son entrée à la maternelle, on s'attend à ce qu'un enfant moyen connaisse entre 4000 et 5000 mots et qu'il acquière autant de mots supplémentaires lors de cette année scolaire. Toutefois, la situation observée ne reflète pas nécessairement celle qui est attendue (Ministère de la Famille, 2013).

Selon une analyse des données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) effectuée par Desrosiers et Ducharme (2006), il y avait environ 17 % des enfants montréalais fréquentant la maternelle en 2006 qui

présentaient des faiblesses dans le domaine du développement cognitif et langagier. La proportion des enfants vulnérables dans au moins un domaine de maturité scolaire atteignait près de 35 %. De plus, elles ajoutaient, selon une analyse des données de l'ÉLDEQ, qu'à l'âge de 5 ans, environ 1 enfant sur 6 présentait un retard relatif sur le plan du vocabulaire et s'exposait à rencontrer des difficultés lors de son parcours scolaire. Ce nombre élevé d'enfants grandissant avec des lacunes cognitives n'augure rien de bon pour le bien-être futur de toute la société, autant au niveau économique que social (Japel, 2008). Le développement du vocabulaire constitue donc une facette importante de la préparation des enfants à leur entrée à l'école.

2.4 Approches efficaces de lecture pour améliorer le vocabulaire

Selon Craig (2006), le fait d'avoir un bon vocabulaire et de connaître la phonémique est un bon indice d'un apprentissage hâtif au niveau de la lecture et de l'épellation. Dickinson et Porche (2011) renchérissent en disant que la lecture faite à l'enfant, à voix haute, est un prédicteur de compréhension grammaticale.

Plusieurs recherches recensées par Swanson *et coll.* (2011) avancent le fait que la lecture aux enfants est un moyen efficace pour aider les jeunes à acquérir un vocabulaire plus riche et plus vaste. Cependant, il faut que ces lectures soient faites en ayant pour but d'aider le jeune à accroître son vocabulaire. Différents types de lecture sont suggérés et ont été analysés, mais seulement deux formes de lecture prédomineraient sur les autres, soit la lecture structurée et la lecture explicite.

Marulis et Neuman (2010) ont fait une méta-analyse de différentes recherches qui visait à identifier les types de lecture les plus efficaces. Ils en sont venus à la conclusion que les programmes dans lesquels il y avait une lecture structurée et

explicite, dans laquelle une définition du mot était donnée et des exemples étaient donnés avant, pendant ou après la lecture et un retour après la lecture, avaient un plus grand impact positif sur les jeunes que le fait d'avoir une lecture sans aucune explication. Lorsque la lecture explicite et la lecture implicite, où dans cette dernière les mots sont enseignés en dehors du contexte de l'histoire, sont combinées, les résultats ont été encore plus positifs.

Il y a un consensus quant à l'importance de faire la lecture aux enfants à voix haute, puisque cela a un impact positif sur le développement futur du vocabulaire (Swanson *et coll.*, 2011). Swanson cite l'étude de Scarborough et Dobrich (1994), qui est une recension de 31 études ayant étudié l'influence de la lecture de livres d'histoires à des enfants sur leur cheminement scolaire éventuel. Ces dernières en sont principalement venues à la conclusion que les groupes du côté expérimental avaient des scores plus élevés que les groupes témoins. Encore une fois, ces différentes études ont principalement eu lieu avec des enfants issus de milieux défavorisés.

En 2001, le programme *Jouer, c'est magique !* a été implanté dans plusieurs Centres de la petite enfance afin de guider les éducateurs et éducatrices à amener l'enfant à devenir un être autonome, tout en favorisant l'apprentissage par le jeu. L'enfant est le premier agent de son développement et son développement est un processus global et intégré (Bélanger *et coll.*, 2003). Un des objectifs de ce programme est de favoriser la dimension langagière du développement global de l'enfant et le tout en favorisant les occasions d'échange entre les enfants. Le programme éducatif révisé des services de garde du Québec, *Accueillir la petite enfance*, met, entre autre, l'accent sur le développement des habiletés langagières. Par ses interactions verbales avec les adultes et ses pairs, l'enfant est amené à progresser au niveau de la compréhension et de l'expression orale (MFA, 2007).

Afin de promouvoir l'acquisition du vocabulaire des jeunes de la maternelle 5 ans, certaines interventions ont été élaborées. Une intervention explicite utilisant un corpus de mots choisis a été mise de l'avant dans le cadre de cette intervention. Ce projet vise à vérifier si une approche explicite d'amélioration du vocabulaire, « Les aventures de Mimi et ses amis », est également efficace chez des enfants provenant de milieux plus favorisés. Plus précisément, nous voulons examiner l'effet de l'implantation d'un programme validé sur l'acquisition de nouveaux mots chez un groupe d'enfants en maternelle 5 ans. Notre hypothèse stipule donc que ce programme permet d'augmenter le vocabulaire chez des enfants dont le contexte familial n'est pas défavorisé. De plus, il serait intéressant de savoir si ce programme, validé auprès d'enfants âgés de 4 ans, est également efficace pour les enfants qui fréquentent une maternelle 5 ans.

De plus, nous voulons vérifier si l'implantation de ce programme est associée à la maturité scolaire, et plus précisément la dimension cognitive qui comprend l'intérêt et les habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques. Cette échelle permet entre autre de déceler la facilité de l'enfant à se souvenir de différentes choses, de son intérêt pour les livres, les jeux de nombres, la signification des mots et les mathématiques. La reconnaissance des formes géométriques, la classification des objets selon une caractéristique commune, tourner les pages d'un livre, identifier certaines lettres de l'alphabet, écrire son prénom et manifester une conscience des rimes et du sens de l'écriture sont des exemples de renseignements que peut nous référer la dimension cognitive.

Le programme « Les aventures de Mimi et ses amis » a été conçu pour les enfants âgés de 4 ans issus de milieux défavorisés. Cependant, la présente intervention a été réalisée auprès d'élèves de la maternelle 5 ans, issus d'un milieu socioéconomique élevé. L'intervention s'est déroulée tout au long de l'année scolaire 2009-2010 en

maternelle de ces élèves, et il n'y avait malheureusement aucun groupe de comparaison puisque ces élèves étaient dans la seule classe de maternelle de l'école. Cela représente donc un biais important de l'intervention, et devra être considéré dans les résultats.

Nous nous attendons à ce que le score obtenu au posttest soit associé de façon significative aux habiletés langagières mesurées avant le début de l'intervention. Nous nous attendons également à ce que la performance de l'élève à l'IMPDE soit reliée au progrès des enfants, au cours de l'intervention. Finalement, nous postulons que la langue maternelle de l'enfant aura un impact sur les résultats obtenus par l'enfant.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

3.1 Mise en contexte et participants

L'enseignante qui a effectué l'intervention pédagogique a enseigné durant sept ans dans une école préscolaire de la Rive-Sud de Montréal, dont deux ans dans la classe de maternelle et cinq ans en première année. C'était dans une école privée qui pouvait accueillir des enfants provenant de différentes villes de la Rive-Sud de Montréal, mais aussi de l'île de Montréal. Ces enfants étaient issus de familles ayant un statut socioéconomique moyen et élevé. Au fil des années, l'enseignante s'est rendu compte qu'il y avait plusieurs enfants éprouvant différentes difficultés, mais que malheureusement, les parents n'en étaient pas conscients. Elle a fait une formation en éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP). Au cours de ses quatre années de formation à l'UQAM, elle a à peine eu deux cours sur les types de difficultés des enfants que l'on peut retrouver dans les classes ordinaires, et un cours sur les élèves handicapés ou en difficulté comportementale ou d'apprentissage au primaire dans lequel il n'y avait qu'un survol des définitions et des difficultés pédagogiques de ces enfants. Elle ne se sentait donc aucunement outillée pour faire face à ces jeunes ou à tenter de déceler leurs vraies difficultés. Elle était en mesure de se rendre compte qu'un ou des enfants éprouvaient de la difficulté, mais elle ne savait pas toujours comment les aider pour qu'ils puissent avancer ou mieux comprendre. Par exemple, pour un enfant qui éprouve des difficultés au niveau du langage, elle est en mesure de rapidement se rendre compte qu'il a une difficulté, mais n'ayant pas de

base dans ce domaine comme l'aurait une orthophoniste, elle fait de son mieux pour lui faire répéter correctement le mot ou les phrases erronés.

Lors du déroulement du projet d'intervention, l'enseignante vivait une situation particulière dans cette école puisque les élèves de sa classe de maternelle 5 ans étaient les plus vieux de l'école étant donné que cette dernière accueillait les enfants âgés de 2 à 5 ans. Le contexte d'intervention s'est donc tenu dans un milieu privé offrant un service de garde pour les enfants de 2 à 4 ans, régit par le Ministère de la Famille ainsi qu'un service scolaire de maternelle 5 ans, régit par le Ministère de l'Éducation. Ses collègues de travail étaient ainsi principalement des éducatrices et non des enseignantes et il n'y avait pas de psychologue, orthophoniste ou orthopédagogue qui étaient affiliés à l'établissement. Bien souvent, elle était un peu laissée à elle-même pour répondre à ses questions ou faire face à ses difficultés. Elle pouvait tout de même discuter avec des collègues de l'école ou provenant d'autres écoles.

Avant le début du projet de recherche, les parents des différents élèves de la classe, qui désiraient que leur enfant participe au projet, ont dû remplir un formulaire de consentement (appendice A). Une rencontre d'informations afin de leur expliquer le but de l'intervention pédagogique et de répondre à leurs diverses questions a également eu lieu. À la suite du retour des formulaires de consentement, seuls les parents de 15 enfants sur 18 élèves ont accepté (10 filles et 5 garçons). Ces quinze enfants fréquentaient une maternelle 5 ans, dans un milieu urbain et favorisé. Puisque le groupe était petit, les histoires de Mimi et ses amis ont été lues à l'ensemble de la classe. Cependant, les 3 élèves pour lesquels le consentement des parents n'a pas été obtenu n'ont pas été évalués. Lors du début de l'année scolaire, les enfants étaient âgés d'en moyenne 5 ans et 6 mois et le ratio garçon/fille de 1 sur 2.

Puisque ces enfants étaient les seuls élèves de maternelle de l'école, il n'était pas possible de recruter un groupe témoin ayant les mêmes caractéristiques. Pour tous ces élèves, le français était la langue maternelle, à l'exception d'un, dont le portugais était la langue maternelle. De cet échantillon, 1 seul enfant était gaucher, 2 utilisaient généralement la main droite, mais quelques fois la gauche et 12 étaient droitiers. 6 élèves étaient enfants uniques, 6 élèves étaient issus de famille dont les parents étaient séparés, mais de ces 6, il y en avait 3 dont les parents avaient un nouveau conjoint(e) ayant un enfant ou deux (voir Tableau 1).

Durant l'année scolaire 2009-2010, dans la classe de dix-huit (18) élèves de la maternelle de l'enseignante, elle avait un enfant qui avait des problèmes de motricité globale, une avec un retard de langage, un autre qui avait plusieurs difficultés et retards et un autre qu'elle soupçonnait d'autisme. Pour ce dernier, elle soupçonnait qu'il avait un syndrome d'Asperger, mais les seuls outils qu'elle avait pour penser cela étaient ses notes de cours de l'université, ainsi que le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*. Malheureusement, la mère de cet enfant n'a pas accepté que son enfant fasse partie de la présente étude ; il n'y aura donc aucun résultat à son sujet. Aucun de ses élèves n'avait de diagnostic précis. Seul l'élève ayant un retard de langage était suivi par une orthophoniste, en dehors de l'école, à raison d'une séance d'une heure, toutes les deux semaines. Elle aurait aimé que les enseignants du régulier aient un outil à leur disposition qui leur permettrait de faire des observations et qu'ils aient un moyen de faire de l'intervention précoce ou même d'élaborer un plan d'intervention. Pour ce qui est de son élève ayant plusieurs difficultés et retards, il était très difficile pour elle d'interagir avec cet élève puisqu'il avait des troubles du langage, un retard intellectuel, des difficultés au niveau de la motricité fine et de la motricité globale. Il en était d'ailleurs à sa deuxième année à la maternelle puisqu'il éprouvait de sérieux retards développementaux. Malgré toutes ces observations, aucun diagnostic n'était présent puisque la mère refusait de voir et

de croire aux difficultés de son fils. Raison d'ailleurs pour laquelle, probablement, elle n'a pas accepté de remplir le formulaire de consentement pour la présente intervention.

Tableau 1

Caractéristiques des enfants ayant participé au projet en 2009-2010, lorsqu'ils fréquentaient la maternelle 5 ans.

Élève	Date de naissance jj-mm-aa	Genre	Langue maternelle	Rang dans la famille	Statut familial
1	20-07-04	M	Français	Aîné de 2 enfants, a une sœur	Parents séparés, habite chez sa mère, voit père 1 fds sur 2
2	11-02-04	F	Français	Enfant unique, mais a 1 demi-sœur de 2 ans et 1 de son âge	Parents séparés, 1 semaine chez son père et 1 chez sa mère
3	28-01-04	F	Français	Aînée de 2 enfants, a un frère	Parents ensemble, mais père dans l'armée
4	21-02-04	F	Français	Aînée de 2 enfants, a 1 sœur et 1 demi-sœur de son âge	Parents séparés, habite chez sa mère, voit père 1 fds sur 2
5	16-04-04	M	Français	Aîné de 2 enfants, a une sœur	Parents ensemble
6	08-01-04	F	Français et anglais	Cadette de 2 enfants, a un frère	Parents ensemble
7	04-10-03	M	Français	Enfant unique	Parents ensemble
8	21-05-04	M	Portugais	Petite sœur, en mai	Parents ensemble
9	05-01-04	F	Français et anglais	Aînée de 3 enfants, a 1 frère et 1 sœur	Parents ensemble
10	20-06-04	F	Français	Enfant unique	Parents séparés, 1 semaine chez son père et 1 chez sa mère
11	09-08-04	F	Français	Enfant unique, mais a 4 demi-sœurs et frères plus âgés	Parents séparés, habite chez sa mère seulement
12	30-07-04	F	Français	Enfant unique	Parents séparés, situation très complexe
13	28-09-04	F	Français	Cadette de 2 enfants, a 1 sœur	Parents ensemble
14	13-09-04	F	Français	Enfant unique	Parents ensemble
15	11-12-03	M	Français et anglais	Aîné de 3 enfants, a 2 sœurs	Parents ensemble

3.2 Instruments

Les tests suivants ont été passés aux enfants avant l'implantation du programme « Les aventures de Mimi et ses amis ». Dans le but d'obtenir un profil de leurs compétences langagières, spatiales et arithmétiques, les enfants ont été évalués à l'aide de l'EVIP, du Lollipop ainsi que du prétest de Mimi et ses amis au début de l'année scolaire. Au cours de l'intervention, des questionnaires portant sur Mimi et ses amis ont été donnés. Chacune des évaluations a été effectuée en individuel, dans une classe fermée, entre l'enseignante elle-même et l'enfant. Les trois tests de départ n'ont pas été passés en même temps. En premier lieu, tous les enfants dont les parents ont remis le formulaire de consentement ont passé l'EVIP. Une fois ce test terminé, tous les enfants ont passé le test du Lollipop, puis le prétest de Mimi et ses amis. Le prétest Mimi a été utilisé de façon à vérifier si les enfants connaissaient les définitions d'un échantillon de mots présentés dans le programme. Quelques explications sur la passation des tests ont été données à l'enseignante afin de guider sa méthode. En demeurant seulement avec l'enseignante, un certain climat de confiance était créé et établi entre l'enseignante et ses élèves.

3.2.1 ÉVIP

Le premier test utilisé est l'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) forme A est une adaptation en langue française du Peabody Picture Vocabulary Test — Revised (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993). Cette échelle est conforme aux normes québécoises et canadiennes. La version française de ce test a été validée par Dunn, Thériault-Whalen et Dunn (1993). Ce test de compréhension de mots et de vocabulaire réceptif sert aussi à mesurer la capacité de vocabulaire compris d'une personne et évalue l'enfant par rapport à son groupe d'âge. Un aspect intéressant de l'EVIP est qu'il ne dépende pas des réponses orales ou écrites de l'enfant puisque ce

dernier doit pointer une image ; il semble donc plus approprié pour des enfants qui éprouveraient des difficultés à s'exprimer verbalement, comme des enfants ayant un trouble du langage (Desrosiers *et coll.*, 2012 ; Desrosiers et Ducharme, 2006). Il évalue rapidement la compétence verbale, peut déceler la douance ou la déficience intellectuelle et peut compléter d'autres tests de compétence et de rendement. Ici, la raison principale de son utilisation est d'évaluer l'étendue du vocabulaire réceptif, en français, acquis par l'élève. Selon Neill, Ducharme et Gingras. (2006), le résultat obtenu à ce test, qui a une bonne validité interne et prédictive, est un bon prédicteur du succès scolaire de l'enfant (Gaul Bouchard, Fitzpatrick et Olds, 2009).

Ce test est d'une durée d'environ 15 minutes par élève, et l'administration se fait individuellement à l'aide d'un manuel comprenant des images à identifier. Au début, il y a quelques pages d'entraînement, 5 plus précisément, afin de s'assurer de la compréhension du jeune. Par la suite, au cours du test, l'enseignante présente à l'enfant une feuille comprenant quatre images au trait. L'enfant doit pointer l'image qui correspond au mot lu par l'enseignante. La page comprenant quatre dessins change à toutes les fois qu'un nouveau mot est demandé. Le point de départ du test dépend de l'âge de l'enfant et les mots vont en se complexifiant. Dans le cas présent, les élèves ont presque tous débuté aux alentours de la planche 35, qui signifie que l'enfant est âgé d'environ 5 ans 6 mois.

Tout au long du test, l'enseignante a noté les résultats obtenus par l'élève sur une feuille de réponse qui comprend une échelle de notation. Selon le ministère de l'Éducation (2003), un vocabulaire plus riche serait un bon indicateur des aptitudes nécessaires pour les apprentissages ultérieurs.

Afin de noter le score de l'enfant et de pouvoir le comparer à la moyenne des enfants de son âge, on doit utiliser un point de base et un point plafond. La série de bases est

définie comme la plus haute séquence de huit bonnes réponses. La série plafond, quant à elle, est définie après six erreurs consécutives dans une séquence de huit réponses. Le score brut se calcule en soustrayant les échecs qui excèdent la plus haute base du point plafond ; on inscrit donc le numéro du point plafond, on y soustrait le nombre d'échecs et cela nous donne le score brut. Une fois le score brut trouvé, il s'agit de trouver le score normalisé équivalent, par rapport à l'âge chronologique de l'enfant, pour finalement obtenir la conversion en rangs centiles.

3.2.2 Lollipop

Un autre test utilisé est le Lollipop Test : A Diagnostic Screening Test of School Readiness-III par Alex L. Chew. À priori, ce test a été fait en anglais et a été traduit par Venet, Normandeau, Letarte et Bigras (2003) afin qu'il soit validé. La version espagnole du test a été publiée en 1989 (Chew et Lang, 1990). Ce test comporte 52 questions et est divisé en 4 sous-tests et évalue l'enfant par rapport à son groupe d'âge. Les couleurs, les formes, les nombres et les lettres y sont évalués. Le premier test (14 questions) correspond à l'identification des couleurs et des formes ainsi qu'à la reproduction de formes. Le deuxième test (10 questions) est sur la description des images, les positions et l'identification spatiale. Le troisième (14 questions) porte sur l'identification des chiffres et le calcul, et finalement, le quatrième (14 questions) est sur l'identification des lettres et l'écriture.

Selon Venet *et coll.* (2003), Chew aurait créé le Lollipop en visant trois objectifs bien précis, soit détecter le potentiel des enfants en un minimum de temps, augmenter l'accessibilité accrue du test pour les enfants provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé grâce au choix des images utilisées et finalement, administrer de façon rapide.

Le Lollipop Test a fait ses preuves dans plusieurs recherches pour démontrer sa validité en étant prédicteur de certaines difficultés chez les jeunes enfants, mais aussi de leur taux de réussite (Eno, Hunt et Reynolds, 2008). Ses propriétés psychométriques sont bien établies tant sur le plan de la validité interne que sur le plan de sa valeur prédictive (Venet *et coll.*, 2003). Ce test est utilisé depuis 1981 en anglais. Eno et ses collègues (2008) ont déjà utilisé ce test comme élément afin d'aider à diagnostiquer les enfants susceptibles d'avoir des difficultés d'apprentissage ou des retards de développement. Ce test s'avère un bon prédicteur pour le rendement en première année ainsi qu'en quatrième année. D'un autre côté, Lang, Chew, Crownover et Wilkerson (2007) ont comparé les versions anglophone, espagnole et française du Lollipop Test et en sont venus à la conclusion que les résultats de la version française n'étaient pas aussi performants que les deux autres versions, mais qu'elle était tout de même acceptable. Il a été soulevé que cette différence venait peut-être du fait que la prononciation de certains mots était plus complexe en français qu'en anglais ou en espagnol. Les résultats obtenus en anglais et en espagnol sont équivalents, tandis que ceux en français démontrent qu'il y aurait quelques biais au niveau de la traduction ou de la signification de certains termes ou de la consigne donnée.

Ce test est d'une durée d'environ 15 minutes et l'administration se fait individuellement à l'aide d'un cahier comprenant 7 planches distinctes, d'une feuille et d'un crayon. Au cours du test, l'enseignante présente à l'enfant les planches les unes après les autres et ce dernier doit répondre aux différentes questions. Au début de chacune des parties du test, de l'aide peut être apportée à l'enfant afin de le guider dans la compréhension de ce qu'il doit faire. Cependant, après la première question, aucune aide supplémentaire ne peut être accordée. Tout au long du test, l'enseignante doit noter les résultats obtenus par l'élève sur une feuille de réponse qui comprend une échelle de notation où le nombre de points accordés à chaque question varie entre

0 et 5. L'enfant peut ainsi obtenir un score situé entre 0 et 69 points. Un des avantages de ce test est qu'il est rapide, mais aussi qu'il utilise des images (ex. suçons et chats) qui sont connues de l'enfant, peu importe son niveau socioéconomique. De plus, l'enfant le prend plus comme un jeu et le trouve stimulant. (Chew et Moriss, 1987).

3.2.3 Tests Mimi

Avant de commencer les histoires de Mimi et ses amis, un prétest a été administré aux élèves dans lequel 15 « mots magiques », à voir au courant des histoires, ont été sélectionnés. Le prétest a été développé en se basant sur la méthode de Biemiller et Slonim (2001). Le prétest consistait en la lecture de 15 phrases où l'enfant devait indiquer la signification d'un mot-clé dans la phrase (ex. : « J'**imagine** une grande fête pour mon anniversaire. »). Les différentes réponses verbales et gestuelles sont inscrites et des points sont accordés selon la réponse donnée par l'enfant. Une réponse complète, valant 1 point, est attribuée lorsque le jeune démontre sa compréhension du mot par une définition ou un synonyme (ex. penser, c'est dans la tête, pour **imagine**). Lorsque la réponse est incomplète, 0,5 point est accordé (ex. j'ai hâte). Finalement, la réponse est erronée, donc aucun point donné, si l'enfant ne donne aucune réponse ou en mentionne une qui ne démontre pas sa compréhension du mot demandé (ex. un gâteau, pour **imagine**). Le prétest est d'une durée d'environ 15 minutes par élève et s'est fait de façon individuelle entre l'élève et l'enseignante.

3.2.4 Questionnaire sur le développement cognitif et langagier

Finalement, il y a le questionnaire autoadministré de l'enseignante, afin de recueillir des renseignements sur le développement des enfants. Cet outil permet à l'enseignant

d'évaluer les différentes capacités de l'enfant avant son entrée en première année au niveau de cinq domaines distincts (Janus et Offord 2007). Doherty (1997) et Kagan (1992) relatent que les différents domaines qui sont ressortis de cet instrument démontrent bien ce que devrait mesurer un test sur la maturité scolaire. Janus et Offord (2007) ont développé le IMDPE et défini les cinq domaines en se basant sur 7 tests existant préalablement, notamment le test Lollipop (Chew et Lang, 1990), The Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn et Dunn, 1981), des entrevues avec des enseignants ainsi que des « focus groups ». Pour faire suite à ces recensions, les chercheurs en sont venus à créer 128 questions, dont plus de 60 % étaient basées sur la *Canadian National Longitudinal Study of Children and Youth* (NLSCY). Étant donné que les questions de ce test ne couvraient pas la totalité des facettes de la maturité scolaire, Janus et Offord ont conçu de nouvelles questions en se basant sur le travail de recherche de Doherty (1997) (Morongiello, 1997). Cette chercheuse a fait une recension de plusieurs textes sur la préparation à l'école et en a ressorti cinq éléments clés associés à mieux préparer les enfants à leur entrée scolaire.

Dans le présent projet, nous avons seulement répondu à la sous-échelle se rapportant au langage et aux aptitudes cognitives. Ce questionnaire est tiré en partie du questionnaire « Instrument de mesure du développement de la petite enfance » (IMDPE) développé par le « Canadian Center for Studies of Children at Risk », de l'Université McMaster (Janus et Offord, 2007). La validité interne et prédictive de cet instrument est bien établie (Janus et Offord, 2007). Ce questionnaire est également utilisé dans le cadre de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ), pour les enquêtes de l'Institut de la statistique du Québec ainsi que celles de la Direction de santé publique de Montréal. La version utilisée dans le présent rapport est celle de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ – E7) – Volet 2004, version française.

L'enseignante a répondu au questionnaire autoadministré dès les premières semaines de l'année scolaire afin d'établir un portrait global des enfants le plus tôt possible. Pour remplir toutes les sections de l'IMDPE, il est nécessaire de prendre environ 45 minutes par élève. Cependant, pour l'utilité de ce travail, seulement les questions 14 à 46 ont été comptabilisées, car elles se préoccupaient plus particulièrement du développement du langage et des aptitudes cognitives, ce qui réduisait le temps nécessaire à une durée moyenne de 15 à 20 minutes. Différents points ont été accordés aux questions, selon leur section. Pour les questions 14 à 20, par exemple, « Comment évalueriez-vous les aspects suivants du développement de l'enfant : utilisation efficace du français parlé », un maximum de 5 points était accordé à chacune des questions, selon le barème suivant : 5 points pour excellent, 4 pour bon, 3 pour moyen, 2 pour mauvais et 1 pour très mauvais. Pour les questions 21 à 46, par exemple, « À votre avis, l'enfant sait se servir d'un livre (p. ex., tourner les pages) », un score maximal de 2 points était accordé par question, selon la réponse obtenue : 2 points pour oui et 1 pour non. La compilation des résultats donnait un maximum de 87 points. L'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) a dû être recodé pour cette intervention, car à l'origine, plus un score est élevé, plus le jeune est susceptible de rencontrer des difficultés (Institut de la statistique du Québec, 2013). Pour la présente, plus l'élève obtient un score élevé, moins il est susceptible de rencontrer des difficultés.

3.3 Le programme « Les aventures de Mimi et ses amis »

L'intervention principale a été faite en utilisant le programme « Les aventures de Mimi et ses amis » où nous suivons les interactions de l'abeille Mimi, mais aussi de ses amis comme, entre autres, Kali la baleine et Coco le cochon. Tout au long des trente histoires, des activités pédagogiques ont été élaborées afin d'accroître le

vocabulaire des jeunes à l'aide de nouveaux mots rencontrés dans l'histoire, qui sont appelés les « mots magiques » (voir Japel *et coll.*, 2010).

L'approche « Mimi et ses amis » est une intervention qui vise à améliorer le vocabulaire des jeunes enfants, plus particulièrement des enfants d'âge préscolaire 4 ans issus de milieux défavorisés. Lire des histoires aux enfants est un bon moyen d'attirer leur attention et de les intéresser, mais il est important de donner des informations explicites concernant de nouveaux mots rencontrés, pendant la lecture, afin de soutenir l'apprentissage chez les enfants (Biemiller et Slonim, 2001).

Afin de bâtir les différentes histoires de « Mimi et ses amis », un processus d'identification de mots pertinents a dû être mis sur pied. Une liste de 1081 mots de vocabulaire, tirée de livres de français 1^{re} année du premier cycle, conforme au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur ainsi qu'une liste de mots utilisés dans la vie de tous les jours que les enfants âgés de 5 à 8 ans devraient connaître, a été retenue (Japel *et coll.*, 2010; Vuattoux, 2014; Vuattoux *et coll.*, 2013). Par la suite, cette liste a été réduite à 276 mots, en se basant sur *L'Échelle de vocabulaire en images Peabody*, version française validée, et en enlevant les articles, pronoms, conjugaisons de verbes et pluriels des noms, en réponse à une démarche systémique. Étant sur le terrain, des éducateurs provenant de différents milieux socioéconomiques ont indiqué si leurs groupes d'enfants âgés de 4 ans connaissaient ou non ces divers mots. La majeure partie d'entre eux n'était pas connue par les enfants issus des milieux défavorisés. Ainsi, un corpus de 174 mots précis (70 noms, 56 verbes, 44 adjectifs et 4 adverbes) a été établi et intégré dans 30 histoires différentes afin que ces dernières soient cohérentes et intéressantes (Japel *et coll.*, 2010).

Chaque histoire présente cinq ou six nouveaux mots, qui seront introduits de façon explicite. Les histoires suivantes contiennent des mots déjà présentés dans les histoires précédentes, utilisés dans un nouveau contexte, afin de réviser avec les enfants et de transférer les apprentissages (Vuattoux, 2014). L'enseignement explicite de différents mots, lors de la lecture, aiderait à l'augmentation de la compréhension de l'enfant et serait essentiel pour le développement du vocabulaire (Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim et Santoro, 2010 ; Leslie et Allen, 1999 ; Marulis et Neuman, 2010).

Au mois de février de l'année scolaire où les tests et questionnaires ont été donnés, les élèves ont passé un prétest où 15 « mots magiques » à voir au courant des histoires ont été sélectionnés. Cela s'est déroulé avant le début de la lecture des différentes histoires. Le prétest consistait en la lecture de 15 phrases où l'enfant devait indiquer la signification et donner la définition d'un mot-clé dans la phrase (ex. : « **J'imagine** une grande fête pour mon anniversaire. »). Les différentes réponses verbales et gestuelles sont inscrites et des points sont accordés selon la réponse donnée par l'enfant. Le prétest est d'une durée d'environ 15 minutes par élève et s'est fait de façon individuelle entre l'élève et l'enseignante. Plus le score de l'élève est élevé, plus il a une connaissance au niveau du vocabulaire.

Une fois que tous les élèves ont passé le prétest, la lecture des histoires a pu débuter. Ces différentes histoires ont ainsi été ajoutées comme complément au cursus d'enseignement de l'année scolaire. L'activité de lecture avait généralement lieu le matin, vers 10 h, après la prise de la collation des enfants. Le déroulement de chacune des trente histoires est le même. Chaque histoire est lue à deux reprises, durant deux journées consécutives où il y a une intervention durant la lecture (définition) et elles sont chacune suivies de trois activités servant à rappeler, discriminer et généraliser chacun des nouveaux mots. Si possible, les histoires devraient être lues sur une base quotidienne et deux histoires devraient être lues par semaine. Dans le Tableau 2, voici

un exemple du mot « rayé » qui est introduit dans la première histoire (tiré du manuel pédagogique).

Le Tableau suivant illustre le déroulement de façon explicite de la première lecture du premier livre. Le déroulement de chacune des histoires est identique et fonctionne sur le même modèle. Le manuel pédagogique fournit des verbatim et exemples pour toutes les étapes de la lecture.

Avant d'entamer l'histoire, l'enseignante explique aux enfants qu'ils devront être attentifs aux trois « mots magiques » de la journée. Ces mots sont en bleu ou en rouge dans l'histoire afin d'aider au repérage visuel (par exemple, les mots en bleu sont ceux de la première lecture et ceux en rouge, de la deuxième lecture). Les enfants doivent répéter les mots et lorsqu'ils les entendent dans l'histoire, ils doivent lever la main. Comme dans l'exemple précédant « rayé », lorsque les enfants entendent le mot dans une phrase, ils doivent immédiatement lever la main. À ce moment, l'enseignante arrête la lecture, félicite les élèves et leur donne la définition du mot magique accompagnée de quelques répétitions ; « *Rayé* veut dire quelque chose qui a des lignes de deux couleurs. Vous voyez Mimi et les autres abeilles sont *rayées*, elles ont des lignes jaunes et noires. Elle a des lignes noires et jaunes. Elle est *rayée* de noir et de jaune. Maintenant, tout le monde redit le mot : “*rayé*” ». L'enseignante doit s'assurer d'appuyer sur le mot magique. La procédure pour la définition des mots est la même pour tous les autres mots magiques qui seront présentés dans l'histoire ainsi que dans les histoires subséquentes.

Tableau 2

Objectifs et consignes pour chacune des activités

	OBJECTIF	CONSIGNES
Définitions pendant la lecture	Expliquer le mot au moment où il se présente dans l'histoire. Le répéter avec sa définition et le faire répéter aux enfants.	<i>Rayé</i> veut dire quelque chose qui a des lignes de deux couleurs. Vous voyez Mimi et les autres abeilles sont <i>rayées</i> , elles ont des lignes jaunes et noires. Elle a des lignes noires et jaunes. Elle est <i>rayée</i> de noir et de jaune. Maintenant, tout le monde redit le mot : « <i>rayé</i> ».
1 ^{re} activité après la lecture	Rappel : Revenir avec les enfants sur le mot magique	Regardez Mimi et les autres abeilles. Vous vous souvenez de notre mot magique pour dire qu'elles ont des lignes de deux couleurs ? Oui, <i>rayé</i> veut dire avec des lignes de deux couleurs.
2 ^e activité après la lecture	Discrimination : Donner aux enfants différentes amorces correspondantes ou non au mot magique.	Je vais vous parler de certaines choses et si vous pensez que ça a des lignes de deux couleurs, je veux que vous me disiez « Oui !!! C'est <i>rayé</i> ! » Si vous pensez que ça n'a pas des lignes de deux couleurs, dites-moi « Non, non ce n'est pas <i>rayé</i> ! » – Un gant tout noir – Une abeille comme Mimi – Un zèbre – Une page toute blanche
3 ^e activité après la lecture	Généralisation : Donner aux enfants un nouveau contexte leur permettant d'utiliser le mot magique.	Maintenant, je vais vous donner des exemples de phrases où vous devez retrouver un mot magique. Si Léa porte un chandail avec des lignes de deux couleurs, à quel mot magique cela vous fait-il penser ?

À la suite de la première lecture de l'histoire, la première activité est un rappel de tous les mots magiques présentés. L'enseignante prend donc le livre et l'ouvre à une illustration représentant le premier mot magique ; dans le cas présent, « rayé ». Elle demande donc aux enfants : « Est-ce que vous vous souvenez de notre mot magique pour dire qu'elles ont des lignes de deux couleurs ? » Les enfants répondent et répètent donc le mot « rayé ».

Pour ce qui est de la deuxième activité, les élèves sont amenés à discriminer l'utilisation du mot vu dans un contexte différent de celui de l'histoire. Le support visuel du livre n'est donc pas utilisé, car l'on veut que l'élève élargisse le contexte d'utilisation du mot. Dans le cas présent, l'enseignante demandera donc aux élèves de lui dire si un gant tout noir, une abeille comme Mimi ou un zèbre sont rayés.

Finalement, la troisième activité donne aux enfants un nouveau contexte afin de leur permettre d'utiliser le mot magique. Cette fois-ci, le support visuel du livre n'est toujours pas nécessaire, car l'on veut s'assurer d'avoir une généralisation du mot. Par exemple, « Si Léa porte un chandail avec des lignes de deux couleurs, à quel mot magique, cela vous fait-il penser ? ».

Après la lecture, à deux reprises, des dix premières histoires, une première évaluation est effectuée. Elle est comparable au prétest qui consiste en la lecture de 15 phrases où l'enfant doit indiquer la signification d'un mot-clé dans la phrase. Les 15 mots-clés ont été choisis parmi tous ceux vus au cours des dix premières histoires. Les différentes réponses verbales et gestuelles sont inscrites et des points sont donnés selon la réponse donnée par l'enfant. La note 0 est donnée si l'enfant ne donne aucun concept ou une mauvaise réponse, 0,5 est accordé s'il y a 1 des deux concepts présent et 1 point si les 2 concepts ou 1 des concepts, lorsque celui-ci est essentiel, est présent. Lors de l'évaluation, la phrase donnée peut être utilisée pour démontrer une compréhension du concept. Cela est la même chose pour le mot à définir. S'il est utilisé de la bonne façon dans la phrase, c'est un point. Par exemple, « Le lapin **s'approche** de sa carotte. ». La définition est « venir plus près »; il y a donc 1 seul concept, celui de venir, d'avancer pour faire quelque chose. 1 point sera accordé si l'enfant dit : on marche pour prendre quelque chose, venir proche, avancer et 0,5 pour approcher devant, marcher. La première évaluation est d'une durée d'environ 15 minutes par élève et est faite de façon individuelle entre l'élève et l'enseignante.

La lecture de la onzième histoire n'a été faite qu'après la passation de la première évaluation par les quinze élèves. La deuxième évaluation a été administrée après la lecture de 10 histoires supplémentaires, donc un total de 20. Les mots-clés repris étaient ceux vus dans les histoires 11 à 20 seulement. Le posttest, quant à lui, était effectué après la lecture des 30 histoires et afin de pouvoir comparer, il était identique au prétest. Pour un calendrier détaillé des interventions indiquant la progression des activités planifiées et réalisées, voir Appendice I.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

4.1 Résultats des enfants aux 4 tests de Mimi

Le Tableau 3 ci-dessous représente les résultats des 15 enfants du groupe aux quatre tests de vocabulaire administrés en lien avec Mimi et ses amis, évalués par la procédure de Biemiller et Slonim (2001), soit le prétest, les évaluations à deux reprises pendant la lecture des histoires et le posttest. Comme nous pouvons le constater, il y a eu une amélioration des résultats entre le prétest et le posttest pour tous les enfants à l'exception de deux. Ainsi, lors du posttest, les enfants ont été en mesure de produire, en moyenne, plus de treize bonnes définitions, comparativement au prétest, où ils en fournissaient un peu plus de dix. Les moyennes des résultats des évaluations un et deux sont également supérieures aux résultats du prétest de Mimi. Nous pouvons également constater que l'élève qui a fait preuve du plus grand progrès, enfant numéro 8, est un enfant qui n'a ni le français ni l'anglais comme langue maternelle et qui avait le score le plus bas au prétest.

Il est également à noter que la moyenne obtenue au posttest (13.07) est plus élevée que celle obtenue lors du prétest (10.53); une amélioration au niveau de l'acquisition du vocabulaire a donc été généralement constatée. L'élève numéro 4, une fille, est la seule à avoir obtenu une note parfaite (15/15) lors d'une des évaluations effectuées entre le pré- et le posttest.

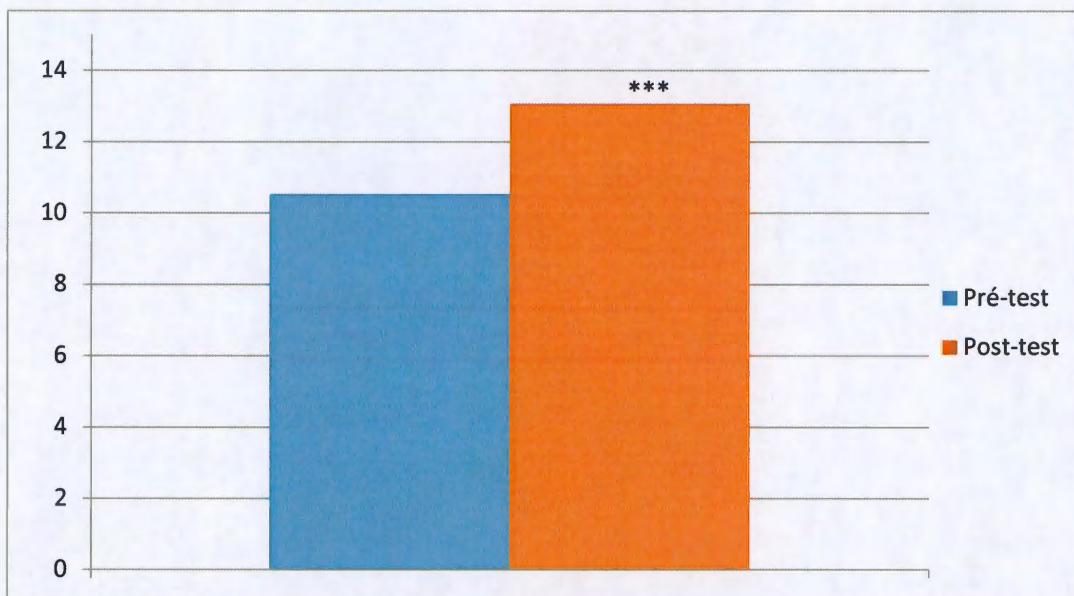
Tableau 3

Résultats de tous les enfants aux 4 tests de Mimi

# enfant	Prétest /15	Évaluation 1 /15	Évaluation 2 /15	Posttest /15
1	12	14,5	13	14,5
2	11	10,5	10	12,5
3	12	13,5	11,5	14,5
4	10,5	15	11	14,5
5	13	14	10,5	12,5
6	14,5	13,5	13	14
7	11,5	12,5	7,5	13,5
8	4,5	11,5	10,5	10
9	10,5	13	13,5	14
10	11,5	13,5	12,5	13
11	10	14,5	12,5	12,5
12	5,5	9	9,5	9,5
13	9,5	11,5	10,5	13
14	11	12	13,5	14
15	11	10,5	13	14
Moyenne	10,53	12,6	11,47	13,07

4.2 Scores moyens obtenus

La Figure 1 présente les moyennes des résultats du groupe aux deux moments de l'évaluation du vocabulaire enseigné de façon explicite, soit le prétest (avant la lecture des histoires) et le posttest (à la fin de l'intervention). On peut constater qu'il y a une hausse des résultats entre la prise des mesures quand on examine tout le groupe d'enfants. Ces derniers ont fait des gains importants au niveau de l'acquisition du vocabulaire. Il y a une différence significative entre le début et la fin du projet concernant le nombre de bonnes définitions retenu.



*** $p < .001$

Figure 1.

Score moyen de bonnes définitions produites au pré et posttest

Le Tableau 4 démontre les moyennes des enfants obtenues à la suite de la passation des autres tests ainsi que le maximum et le minimum obtenus. On peut constater que les moyennes obtenues sont généralement élevées et que, malgré la variation des différents scores, un bon nombre de participants a obtenu un score maximum de 17 au test de Lollipop (voir appendice F). Ces résultats indiquent que ce groupe d'enfants affiche un vocabulaire réceptif plus fort que la moyenne ($M=100$) et de bonnes connaissances de couleurs, formes, relations spatiales, chiffres et lettres.

Tableau 4

Moyenne obtenue aux différents tests

	ÉVIP	IMDPE	Lollipop Couleurs/ formes	Lollipop Descr. Spatiale	Lollipop Chiffres/ calcul	Lollipop Lettres/ écriture
Moyenne	117,27	75,53	16,27	15,2	16,13	15,93
Minimum	80	58	13	12	12	12
Maximum	140	84	17	17	17	17

4.3 Corrélation entre les divers instruments de mesure

Le tableau 5 représente les coefficients de corrélation obtenus entre les différents instruments de mesure ainsi que l'âge de l'enfant lors du prétest de Mimi. On peut constater que le prétest de Mimi est fortement corrélé avec la performance à l'IMDPE et à deux sous-tests du Lollipop, soient chiffres et calcul de même que lettres et écriture ainsi qu'au posttest de Mimi. Le score au prétest de Mimi est également fortement corrélé avec l'ÉVIP ainsi que celui obtenu au posttest. La performance des enfants au posttest de Mimi est fortement corrélée avec toutes les autres mesures à l'exception de l'âge de l'enfant au prétest et du Lollipop description spatiale. Finalement, on peut observer que l'âge de l'enfant n'est pas corrélé avec la performance aux différents tests administrés dans le cadre de ce projet.

Selon les résultats produits à chacun des instruments de mesure, soit le Lollipop, l'ÉVIP et l'IMDPE, on peut constater que les enfants ayant obtenu un score élevé à l'ÉVIP, par exemple, ont également obtenu un score élevé à l'IMDPE, ainsi qu'au posttest de Mimi. Huit élèves sur quinze ont obtenu un rang centile dit bon ou excellent, car ce dernier était supérieur à 85 et seulement un élève a obtenu un score dit médiocre, en obtenant un très bas rang centile (soit 9). Les résultats obtenus à la passation de l'IMDPE sont associés aux progrès des enfants lors de la passation du

posttest. En général, les élèves ont très bien performé lors de la passation de chacun des tests (appendice F).

Tableau 5
Coefficients de corrélation de Pearson entre les instruments de mesure et l'âge de l'enfant au prétest

Instruments	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Mimi prétest	-								
2. ÉVIP	.79**	-							
3. IMDPE	.60*	.71**	-						
4. Lollipop Couleurs/formes	.49	.53*	.46	-					
5. Lollipop Desc. spatiale	.43	.35	.26	.37	-				
6. Lollipop Chiffres/calcul	.81**	.62**	.66**	.22	.26	-			
7. Lollipop Lettres/écriture	.82**	.68	.43	.31	.24	.82**	-		
8. Mimi posttest	.80**	.73**	.74**	.65**	.13	.71**	.67**	-	
9. Âge au prétest	.36	-.05	.27	.07	-.01	.40	.16	.32	-

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Étant donné que le nombre d'enfants dans ce groupe est limité, il n'est pas possible d'effectuer des analyses statistiques pour établir des liens entre leurs caractéristiques du contexte familial et leur performance. Toutefois, une analyse plus qualitative (voir Tableau 1 et Tableau 3) suggère un lien entre le progrès fait par l'enfant à la fin de l'intervention et le statut familial et la place dans la fratrie. Plus précisément, on observe une tendance que les enfants qui habitent avec leurs parents biologiques ont fait plus de progrès que ceux vivant dans une famille monoparentale. Au niveau de la place dans la fratrie, on constate également que les enfants aînés ou uniques sont parmi ceux qui ont fait les progrès les plus marquants.

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 Rappel des objectifs et des résultats

L'objectif principal de ce projet était de vérifier si un programme d'enseignement explicite de vocabulaire, tel que « Les aventures de Mimi et ses amis », est également efficace dans une maternelle 5 ans située en milieu plus favorisé étant donné que ce programme a été conçu pour et validé auprès d'une population défavorisée d'enfants âgés de 4 ans. « Les aventures de Mimi et ses amis » est un programme qui présente un corpus de vocabulaire dans 30 livres d'histoires. Ce corpus de vocabulaire a auparavant été identifié par les chercheurs (Japel *et coll.*, 2010) comme étant connu par des enfants en milieu favorisé, mais non connu par des enfants en milieu défavorisé. Les trente histoires sont lues aux enfants à deux reprises. Chaque lecture comprend la présentation de 2 ou 3 mots magiques pour lesquels une définition simple est introduite. Comme suite à la lecture de ces histoires, des activités pédagogiques ont lieu afin de réviser la définition et favoriser la généralisation des mots présentés.

En suivant la procédure des chercheurs qui ont développé ce programme d'amélioration du vocabulaire, nous avons fait passer plusieurs tests aux enfants avant l'implantation du programme pour identifier les compétences des enfants qui pourront être associées à leur acquisition de nouveaux mots. Ainsi, nous avons évalué la capacité de vocabulaire réceptif de l'enfant, évaluée par rapport à son groupe

d'âge, à l'aide de l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP). Ce premier test évalue rapidement le niveau de vocabulaire réceptif. Le résultat obtenu à ce test peut s'avérer un bon prédicteur du succès scolaire futur de l'enfant (Dunn *et coll.*, 1993; Neill *et coll.*, 2006). Par la suite, le Lollipop Test a été administré afin de détecter le potentiel des enfants au niveau de l'identification de couleurs et de formes, la reproduction de formes, la description d'images, l'identification spatiale, l'identification de chiffres, le calcul, l'identification de lettres et l'écriture (Chew et Lang, 1990; Chew et Morris, 1984; Chew et Morris, 1987; Venet *et coll.*, 2003). Il est un bon prédicteur de certaines difficultés chez les jeunes ainsi que de leur réussite scolaire ultérieure (Eno *et coll.*, 2008). Ensuite, il y a eu le prétest de Mimi et ses amis qui a été administré afin d'obtenir une balise de comparaison qui permettra de vérifier le degré d'acquisition de la définition de nouveaux mots au cours de l'implantation du programme. Finalement, une partie du questionnaire tiré de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), a été remplie par l'enseignante afin d'évaluer les aptitudes cognitives et langagières de chacun des enfants.

Les résultats de ce projet d'intervention montrent que tous les enfants ont fait des progrès au niveau des définitions retenues des mots présentés lors de l'implantation de Mimi et ses amis. Le score moyen du groupe au posttest a connu un gain important comparativement à la moyenne au prétest. Le programme a permis à 13 élèves sur 15 d'acquérir de nouveaux mots et leurs définitions.

Les résultats au prétest sont fortement associés au vocabulaire réceptif que possède l'enfant ainsi qu'à ses connaissances préalables. Le score obtenu au Lollipop Test, qui est associé aux résultats de l'IMDPE, montre que ces tests sont associés de façon significative au résultat du prétest du programme Mimi (Eno *et coll.*, 2008). Finalement, on peut observer que les résultats au prétest sont également un bon

prédicteur du résultat obtenu au posttest qui est associé de façon significative à tous les tests administrés.

Malgré le fait que la majeure partie des résultats au posttest de Mimi étaient plus élevés qu'au prétest, il faut souligner que la moyenne du groupe avant le début de l'intervention était relativement élevée comparé aux scores obtenus chez les enfants en milieux défavorisés (Japel *et coll.*, 2010). Ceci s'explique par le fait que les enfants ayant participé au présent projet sont plus âgés et que leur milieu familial est beaucoup plus favorisé sur le plan socioéconomique. Cela explique également que les résultats obtenus aux autres tests sont relativement élevés. En fait, le lien entre les conditions socioéconomiques et la performance des enfants est bien documenté (Berkowitz, Moore, Avi Astor et Benbenishty, 2017; Sirin, 2005).

Desrosiers et Ducharme (2006) ont constaté que les enfants exposés à une autre langue que celle des évaluations du programme sont plus susceptibles d'avoir un niveau de vocabulaire relativement moins étendu, ce qui était le cas pour l'enfant dont la langue maternelle était autre que le français ou l'anglais. Par ailleurs, cet enfant est celui qui, en chiffres absolus, a fait le plus grand progrès du groupe. Ceci montre que le programme « Mimi est ses amis » est également efficace auprès d'élèves allophones malgré le fait que leur score initial est généralement plus bas que celui obtenu par des francophones (Vuattoux, 2014).

Fait intéressant à souligner, les résultats de cette intervention pédagogique démontrent que les enfants bilingues, soit ceux qui parlent le français et l'anglais à la maison, ont obtenu de bons résultats. On peut donc constater que pour un élève allophone le score au début est le plus faible tandis que les enfants de familles bilingues ou francophones ne se distinguent pas. Ce résultat peut être dû au fait que ce sont tous des enfants issus d'un milieu socioéconomique élevé et que plusieurs de ces familles sont bilingues.

Quant aux autres résultats qui découlent de nos analyses, on observe quelques tendances en lien avec les caractéristiques familiales. Bien que le groupe est trop petit pour des analyses poussées, il semble se dégager un profil qui suggère que habiter avec ses parents biologiques semble associé à plus de progrès comparé aux enfants vivant dans une famille monoparentale. De même, le fait d'être l'ainé d'une famille ou un enfant unique est lié à plus de progrès que d'autres statuts dans la fratrie.

5.2 Validité des résultats

Ce projet comporte toutefois quelques limites. Premièrement, il y avait absence de groupe témoin afin de pouvoir comparer le groupe qui a reçu cette intervention à un groupe qui ne recevait aucune intervention spécifique.

Deuxièmement, l'échantillon du groupe était très petit puisque ce groupe était le seul de son niveau dans l'école. En étant de taille relativement restreinte, les possibilités de généralisation de ce projet sont donc limitées. De plus, d'autres caractéristiques des enfants n'ont pas été obtenues. Par exemple, pouvoir établir le lien entre le statut socioéconomique des parents et la performance des enfants aurait été intéressant.

Troisièmement, la compétence de l'autorégulation ainsi que les capacités attentionnelles, même si un lien étroit existe entre ces dernières et le rendement scolaire, n'ont pas été évaluées au courant de cette intervention pédagogique.

Néanmoins, il faut souligner quelques forces de ce projet. L'enseignante a effectué ces tests de façon rigoureuse afin de pallier aux obstacles encourus dans les

limitations précédentes. L'enseignante a pris le soin d'effectuer les tests et de poser les questions aux enfants sans passer par une tierce partie, ce qui a pu augmenter le lien de confiance et par conséquent, les résultats pourraient s'en voir plus précis ou même plus élevés. Puisque l'échantillon était restreint, elle s'est assurée d'obtenir des données pour tous les enfants, à chacune des étapes, sans exception, même si elle devait attendre une journée supplémentaire, par exemple, en cas d'absence d'un élève.

Par ailleurs, les élèves de la classe pour lesquels les parents n'avaient pas signé le consentement ont également bénéficié de l'intervention, mais ils n'ont passé aucun test. Finalement, fait important à souligner, les différentes histoires ont été lues à intervalles réguliers et à raison de plus d'une fois par semaine, comme stipulé dans le guide pédagogique qui accompagne les différentes histoires.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Les résultats de cette intervention pédagogique démontrent que le programme « Les aventures de Mimi et ses amis » est également efficace au niveau d'une clientèle de la maternelle 5 ans en milieu plus favorisé. Même si les enfants ayant participé à ce projet arrivent probablement avec un vocabulaire de base plus élevé que les enfants âgés de 4 ans en milieu défavorisé, la procédure à la base du programme Mimi s'avère efficace pour augmenter le vocabulaire d'enfants plus âgés et plus favorisés. Même en milieu favorisé, il y a des enfants qui éprouvent des difficultés à différents niveaux tel que révélé au cours des dernières années par les résultats des enquêtes sur la maturité scolaire au Québec.

Malgré le fait que les enfants de ce projet étaient issus d'un milieu urbain et favorisé, ils ne sont pas à l'abri des difficultés pouvant compromettre leur réussite scolaire. Cela ramène au fait qu'il serait important et bénéfique que les établissements préscolaires, les services en milieu scolaire ainsi que le réseau des services de garde, soient en mesure d'identifier des retards avant l'entrée dans le système scolaire de l'enfant. Pour que cela puisse fonctionner, il faut qu'il y ait des services préscolaires de qualité, mais cela demeure un défi au Québec (Desrosiers *et coll.*, 2012; Giguère et Desrosiers, 2010; Japel, 2017; Japel *et coll.*, 2005; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

Coyne, Simmons, Kame'enui et Stoolmiller (2004) ont démontré que le fait de lire des histoires aux enfants, tout en donnant certaines explications sur des mots de vocabulaire, était bénéfique chez les jeunes et plus particulièrement auprès de ceux éprouvant déjà un certain retard. Plusieurs autres recherches démontrent que le fait de travailler le niveau de vocabulaire dès un jeune âge est associé à la réussite scolaire de l'enfant (Desrosiers et Ducharme, 2006; Dickinson et Porche, 2011; Parent *et coll.*, 2006). Il est généralement reconnu que l'intervention précoce et la stimulation du développement langagier en bas âge sont de bons prédicteurs de la réussite scolaire future des enfants. Ces pratiques devraient également être basées sur la recherche afin qu'elles soient plus efficaces et avoir un contenu qui est pertinent (Cheung et Slavin, 2012; Cheung et Slavin, 2016 ; Dion *et coll.*, 2010).

Le programme « Les aventures de Mimi et ses amis » semble efficace pour le préscolaire en milieu défavorisé et favorisé, tant que les enfants n'éprouvent pas de difficultés particulières. Par contre, il serait important d'adapter la démarche du programme pour des enfants ayant plus de difficultés afin d'augmenter les chances qu'ils progressent. Le degré d'attention de l'enfant lors de la lecture des histoires ainsi que sa motivation à lire (Vaknin-Nusbaum et Nevo, 2017) sont des atouts importants afin d'augmenter la disponibilité à l'apprentissage. Faire un suivi rigoureux de cette attention par un rappel, encourager le jeune ou s'assurer que l'enfant participe à travers des activités physiques, par exemple, peuvent être des compléments à cette approche. De plus, faire une rétroaction aux enfants lorsqu'ils font ces différents apprentissages ou utiliser la gestuelle afin de démontrer la compréhension de certains mots pourraient également être des compléments actifs à ce programme.

Finalement, il serait intéressant et pertinent de refaire cette étude avec des enfants âgés de 5 ans, sur une plus grande échelle et avec un groupe témoin. Ainsi, il pourrait y avoir la possibilité de comparer deux différents groupes afin de voir si l'évolution demeure aussi positive. De plus, des mesures plus détaillées quant aux caractéristiques familiales et socioéconomiques et aux comportements d'autorégulation pourraient être ajoutées comme évaluation auprès des élèves. Cela permettrait d'obtenir un profil plus complet des différents facteurs associés aux apprentissages des enfants.

En juin 2017, le ministre de la Famille a lancé la Politique de la réussite éducative dans laquelle il met de l'avant un enjeu important qui est celui des interventions précoces, rapides et continues (Ministère de l'Éducation et de l'Éducation supérieure, 2017). Le gouvernement du Québec croit que le fait de procurer des interventions rapides et précoces va permettre d'offrir à l'enfant une réponse adaptée qui lui sera bénéfique à sa capacité d'apprendre, de réussir et à une optimisation de son développement global. Le programme de lecture interactive enrichie par un enseignement explicite du vocabulaire, à travers les histoires comme « Les aventures de Mimi et ses amis », pourrait être partie intégrante de cette nouvelle politique. Il a fait ses preuves auprès de plusieurs groupes d'enfants et pourrait être bénéfique pour la majeure partie de ces jeunes. Par une implantation correcte et complète de ce programme auprès des éducatrices et enseignantes, les bénéfices ne pourraient en être que positifs.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing, 19*, 489–515.
- Barriga, A. Q., Doran, J. W., Newell, S. B., Morrison, E. M., Barbetti, V. et Robbins, B. (2002). Relationships between problem behaviors and academic achievement in adolescents: The unique role of attention problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(4), 233–240.
- Bélangier, J., Belley, H. et Gagné, M.P. (2003). Jouer, c'est magique : évaluation de la section 8 sur le « Développement des comportements sociaux acceptables et des attitudes non sexistes chez le jeune enfant ». *Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre*.
- Berkowitz, R., Moore, H., Avi Astor, R. et Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469.
- Biemiller, A. et Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 498–520. doi : 10.1037//0022-0663.93.3.498
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie, 150*, 87-141. doi : 10.3406/rfp.2005.3229
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3*(1), 1-35.
- Blewitt, P., Rump, K.M., Shealy, S.E. et Cook, S.A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 294–304. doi: 10.1037/a0013844

- Bolger, D.J., Balass, M., Landen, E. et Perfetti, C.A. (2008). Context variation and definitions in learning the meanings of words: An instance-based learning approach. *Discourse Processes*, 45(2), 122–159. doi: 10.1080/01638530701792826
- Borman, G. D. et Hewes, G. M. (2001). The long-term effects and cost-effectiveness of Success for All. *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk*. doi: 10.3102/01623737024004243
- Borman, G. D., Slavin, R. E., Cheung, A.C.K., Chamberlain, A. M., Madden, N. A. et Chambers, B. (2007). Final reading outcomes of the national randomized field trial of Success for all. *American Educational Research Journal*, 44(3), 701–731. doi: 10.3102/0002831207306743
- Bouchard, P. et St-Amant, J.C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(1), 1-17.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R. et Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179. doi: 10.3102/0034654309359353
- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J. et Vanier, N. (2005). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 33-54. doi : 10.7202/012357ar
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (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*, 34(2), 56-84.
- Burgess, S. R. (2011). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early child development and care*, 181(4), 445–462.
- Burke Hadley, E. et Dickinson, D.K. (2018). Measuring young children's word knowledge: A conceptual review. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1–29. doi: 10.1177/1468798417753713
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. et Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.

- Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., McDonald Connor, C., Farris, C. L. et Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158.
- Capuano, F., Bigras, M., Gauthier, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J. et Parent, S. (2001). L'impact de la fréquentation scolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 195-228. doi : 10.7202/000314ar
- Capuano, F., Bigras, M. et Japel, C. (2014). La maternelle 4 ans : une mesure pour favoriser la réussite scolaire et sociale des enfants de milieux défavorisés. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 1-5.
- CHEO. (2013). Les troubles d'apprentissage. Récupéré de <http://www.cheo.on.ca/fr/LesTroublesD%E2%80%99apprentissage?mid=>
- Cheung, A. C. K. et Slavin, R. E. (2012). The effectiveness of educational technology applications for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Best Evidence Encyclopedia*. Récupéré le 15 avril 2016 de www.bestevidence.org.uk/assets/tech_read_April_25_2012.pdf
- Cheung, A. C. K. et Slavin, R. E. (2016). Effects of Success for All on reading Achievement: A secondary analysis using data from the study of instructional improvement (SII). *American Educational Research Association*, 2(4). doi: <https://doi.org/10.1177/2332858416674902>
- Chew, A. et Lang, S. (1990). Predicting academic achievement and first grade from prekindergarten scores on the lollipop test and dial. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 431–437.
- Chew, A. et Morris, J.D. (1984). Validation of the lollipop test: a diagnostic screening test of school readiness. *Educational and Psychological Measurement*, 44(4), 987-991
- Chew, A. et Morris, J. D. (1987). Investigation of the lollipop test as a pre-kindergarten screening instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 467–471.
- Children's Hospital of Eastern Ontario. (2013). Les troubles d'apprentissage. *Faire une différence dans la vie des enfants, des adolescents et des familles*, janvier 2013.

- Collins, A.A., Lindström, E. R. et Compton, D.L. (2018). Comparing students with and without reading difficulties on reading comprehension assessments: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 51(2), 108–123. doi: 0.1177/0022219417704636.
- Comeau, M. (1999). État de situation sur l'implantation du programme Fluppy d'entraînement aux habiletés sociales dans la région de Québec et proposition de consolidation progressive du programme. Direction de la santé publique, Québec.
- Cooper, R., Slavin, R.E. et Madden, N. A. (1998). Success for all: Improving the quality of implementation of whole-school change through the use of a national reform network. *National Reform Network*.
- Coyne, M. D., McCoach, D.B. et Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30, 74–88.
- Coyne, M. D., McCoach, D.B., Loftus, S., Zipoli, R. et Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth vs. depth. *Elementary School Journal*, 110, 1–18. doi: 10.1086/598840
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J. et Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145–162. doi: 10.1207/s15327035ex1203_3
- Craig, S. A. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development: A contextualized approach to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 714–731. doi: 10.1037/0022-0663.98.4.714
- Cunningham, A.E. et Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Davis, B. J., Evans, M. A. et Reynolds, K. P. (2010). Child miscues and parental feedback during shared alphabet book reading and relations with child literacy skills. *Scientific studies of reading*, 14(4), 341–364. doi: 10.1080/10888431003623504

- Denhière, G. et Jhean-Larose, S. (2011). L'acquisition du vocabulaire. *Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Récupéré le 17 juillet 2015 de eduscol.education.fr/vocabulaire
- Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol.4, fascicule 1.
- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P.R.P. et Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010)- de la naissance à 10 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 6, fascicule 2.
- Desrosiers, H., Tétreault, K. et Boivin, M. (2012). Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, mai 2012.
- Dickinson, D. K. et Porche, M.V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x
- Dion, E., Brodeur, M., Gosselin C., Campeau, M-E et Fuchs, D. (2010). Implementing research-based instruction to prevent reading problems among low-income students: Is earlier better? *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(2), 89–96.
- Direction de santé publique. (2008). Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional 2008. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Montréal. Récupéré le 11 février 2009 de http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_asssmpublications/978-2-89494-630-5.pdf
- Direction de santé publique. (2014). Portrait montréalais du développement des enfants à la maternelle : résultats de l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM, 2012). Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, Montréal. Récupéré le 5 septembre 2015 de <http://www.dsp.santemontreal.qc.ca/eqdem>

- Dockett, S. et Perry, B. (2017). Le rôle des écoles et des communautés dans la transition des enfants vers l'école. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*.
- Doherty, G. (1997). *Zero to six: The basis for school readiness*. Ottawa, On: Développement des ressources humaines Canada. R-97-8^E.
- Duke, N.K. (2005). For the rich it's richer: print experiences and environments offered to children in very low- and very high-socioeconomic status first-grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 37(2), 441-478
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. et Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Dunn, L.M. et Dunn, L.M. (1981). Peabody picture vocabulary test-revised. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M. et Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP), Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Manuel pour les formes A et B*, Toronto, Psycan, 147 p.
- Educatout : activités et ressources éducatives. (2015—). Récupéré le 15 avril 2016 de <http://educatout.com>
- Eno, L., Hunt, W. C. et Reynolds, T. (2008). Revised norms for the lollipop test for children ages 42 to 65 months. *Psychological Reports*, 102, 639–642. doi: 10.2466/pr0.102.2.639-642
- Farkas, G. et Beron, K. (2003). The detailed age trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research*, 33, 464–497.
- Forget-Dubois, N., Lemelin, J-P., Boivin, M., Dionne, G., Séguin, J. R., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2007). Predicting early school achievement with the EDI: A longitudinal population-based study. *Early Education and Development*, 18(3), 405–426. doi: 10.1080/10409280701610796

- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Mathes, P.G. et Simmons, D. (1997). Peer-assisted learning strategies: making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174–206.
- Garcia, L. J., Paradis, JA, Sénécal, I. et Laroche, C. (2006). Utilisation et satisfaction à l'égard des outils en français évaluant les troubles de la communication. *Revue d'orthophonie et d'audiologie*, 30(4), 239-249.
- Gaul Bouchard, M.-E., Fitzpatrick, E. M. et Olds, J. (2009). Analyse psychométrique d'outils d'évaluation utilisés auprès des enfants francophones. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 33(3), 129-139.
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J. S. et Santoro, L. E. (2010). Teacher study group: impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47, 694–734. doi: 0.3102/0002831209361208
- Giguère, C. et Desrosiers, H. (2010). Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) De la naissance à 8 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 5(1), 1-26.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M. et Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 214–226
- Guhn, M., Gadermann, A. et Zumbo, B. D. (2007). Does the EDI measure school readiness in the same way across different groups of children? *Early Education and Development*, 18(3), 453–472.
- Hadley, E.B., Dickinson, D.K., Hirsh-Pasek, K., Michnick Golinkoff, R. et Nesbitt, K. T. (2015). Examining the acquisition of vocabulary knowledge depth among preschool students. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 181–198. doi: 10.1002/rrq.130
- Hanushek, E.A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, 100(1), 84-117.
- Hargrave, A.C. et Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies : the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.

- Hart, B. et Risley, T.R. (2003). The Early Catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, spring 2003, 4–9.
- Hirsch Jr., E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge --- of words and the world. *American Educator*, 27 (1), 10–13, 16–22, 28–29, 48.
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4–14. doi: 10.1037/a0027238
- Horvais, J. (2013). *Notes de cours du ASS7101, Les troubles envahissants du développement: l'importance du contexte*. Université du Québec à Montréal, Département de l'éducation
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C. et Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 151–174. doi: 10.1080/00220970309602061
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Vol. 1, Chap. 11, « Attention », 403–404.
- Janus, M. et Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the early development instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 39(1), 1–22. doi: 10.1037/cjbs2007001
- Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation : les enfants à risque au Québec. *Choix IRPP*, 14(8), 1-46.
- Japel, C. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés* (rapport N° 2014— RP-179465). Consulté par le site Web du Fonds de recherche société et culture : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/les-maternelles-4-ans-la-qualite-de-l-environnement-educatif-et-son-apport-a-la-preparation-a-l-ecole-chez-les-enfants-en-milieux-defavorises-stk2rfmm1491403959302>
- Japel, C., Brodeur, M., Dion, É., Gosselin, C., Simmons, D. et Vuattoux, D. (2010). Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque? Une approche basée sur la recherche. *Conseil Canadien sur l'apprentissage (CCA)*. Récupéré le 7 février 2015 de : <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/Japel-FinalReport.pdf>

- Japel, C., Tremblay, R.E. et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP*, 11(4).
- Jones, E.M., Gottfredson, G.D. et Gottfredson, D.C. (1997). Success for some: An evaluation of a Success for All program. *Evaluation Review*, 21(6), 643–670.
- Justice, L.M., Mashburn, A.J., Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2007). Quality of language and literacy instructions in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51–68.
- Kagan, S.L. (1992). Readiness past, present and future: shaping the agenda. *Young Children*, 48(1), 48-53.
- Kamil, M. L. et Hiebert, E. H. (2005). Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues. Dans M. L. Kamil et E. H. Hiebert (dir.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (p. 1–23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Konold, T.R. et Pianta R.C. (2005). Empirically-derived, person-oriented patterns of school readiness in typically-developing children: description and prediction to first-grade achievement ». *Applied Developmental Science*, 9(4), 174–187. doi: 10.1207/s1532480xads0904_1
- La Paro, K.M. et Pianta, R.C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443–484.
- Lacroix, V., Pomerleau, A., Malcuit, G., Séguin, R. et Lamarre, G. (2001). Développement langagier et cognitif de l'enfant durant les trois premières années en relation avec la durée des vocalisations maternelles et les jouets présents dans l'environnement : Étude longitudinale auprès de populations à risque. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(2), 65-76.
- Landry, D. (2016). *L'acquisition du vocabulaire chez les élèves du préscolaire* (thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Lang, W.S., Chew, A.L., Crownover, C. et Wilkerson, J.R. (avril 2007). Using the rasch model to determine equivalence of forms in the trilingual lollipop readiness test. Présentation faite au congrès annuel de *American Education Research Association* à Chicago, Illinois.

- Laurin, J.C., Geoffroy, M.-C., Boivin, M., Japel, C., Raynault, M.-F., Tremblay, R.E. et Côté, S.M. (2015). Child care services, socioeconomic inequalities, and academic performance. *Pediatrics*, 136(6), 1112-1124. doi : 10.1542/peds.2015-0419
- Lehane, S. (1976). Help your baby learn. 100 Piaget-based activities for the first two years of life. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, inc.
- Lemelin, J-P. et Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école. *Institut de la statistique du Québec*, 4(2), 1-12.
- Leslie, L. et Allen, L. (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 404-424.
- Leung, C. B. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29, 165-193. doi: 10.1080/02702710801964090
- Marulis, L.M., et Neuman, S.B. (2010). The effects of vocabulary training on word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80, 300-335. doi: 10.3102/0034654310377087
- McCardle, P., Scarborough, H. S. et Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 230-239.
- Mercer, C.D., Algozzine, B. et Trifiletti, J. (1979). Early identification: An analysis of the research. *Learning Disability Quarterly*, 2(2), 176-199.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*, Direction de l'adaptation et des services complémentaires, Québec.
- Ministère de l'Éducation (2006). Programme de formation de l'école québécoise. *Éducation préscolaire*, 51-68.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Gouvernement du Québec, Québec.

- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance : Le programme éducatif des services de garde du Québec*, Direction des relations publiques et des communications, Québec.
- Ministère de la Famille (2013). Garder le cap sur le développement global des jeunes enfants : L'importance des mots utilisés pour parler de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, Gouvernement du Québec, Québec.
- Morrongiello, B.A. (1997). Children's perspectives on injury and close-call experiences: sex differences in injury-outcome processes. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(4), 499-512.
- Muñoz, M.A. et Dossett, D.H. (2004). Educating students placed at risk: Evaluating the Impact of Success for All in urban settings. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(3), 261–277. doi: 10.1207/s15327671espr0903_3
- Neill, G., Desrosiers, H., Ducharme, A. et Gingras, L. (2006). L'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants au Québec : le rôle de l'environnement familial et économique. *Cahiers québécois de démographie*, 35(1), 149-168. doi : 10.7202/017752ar
- Neuman, S.B., Newman, E.H. et Dwyer, J. (2011). Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers' word knowledge and conceptual development: A Cluster-randomized trial. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 249–272. doi: 10.1598/RRQ.46.3.3
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V. (2017). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1–25. doi: 10.1177/1468798417694482
- Nye, B., Konstantopoulos, S. et Hedges L.V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257.
- O'Connor, R. E. (2017). Reading fluency and students with reading disabilities: How fast is fast enough to promote reading comprehension? *Journal of Learning Disabilities*, 1–13. doi: <https://doi.org/10.1177/002221941769183>
- Pagani, L., Larocque, D., Tremblay, R.E. et Lapointe, P. (2003). The impact of junior kindergarten of behaviour in elementary school children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 423-427.

- Paquette, K., Japel, C. et Paradis, H. (2016). L'association entre l'état de vulnérabilité psychosociale pendant l'enfance et le rendement scolaire au primaire. *Canadian Journal of Education*, 39(2), 1–25.
- Parent, S., Montésinos-Gelet, I., Séguin, J.R., Zelazo, P.D. et Tremblay, R.E. (2006). La contribution de la diversité des expériences littéraires préscolaires aux habiletés émergentes en littératie. *Éducation et francophonie*, 34(2), 168-188.
- Peltoperä, K., Turja, L., Vehkakoski, T., Poikonen, P.-L. et Laakso, M.-L. (2017). Privilege or tragedy? Educators' accounts of flexibly scheduled early childhood education and care. *Journal of Early Childhood Research*, 1–14. doi: 10.1177/1476718X17750204
- Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G. et Moore, D.W. (2002) Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23–33. doi: 10.1037//0022–0663.94.1.23
- Picoche, J. (2011). Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école. *Ministère de l'éducation nationale Jeunesse vie associative*.
- Rebello Britto, P. et Limlingan, M.C.(2012). School readiness and transitions. *Child friendly schools manual from Unicef*.
- Roskos, K., Ergul, C., Bryan, T., Burstein, K., Christie, J. et Han, M. (2008). Who's learning what words and how fast? Preschoolers' vocabulary growth in an early literacy program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 275–290. doi: 10.1080/02568540809594627
- Ryan, R. M., Fauth, R. C. et Brooks-Gunn, J. (2006). Childhood poverty: Implications for school readiness and early childhood education. *Handbook of research on the education of young children* (2^e ed., pp. 323–346). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Réunir réussir. (2013). Pour agir efficacement sur les déterminants de la persévérance scolaire et de la réussite éducative. Récupéré le 7 février 2015 de http://www.reunirreussir.org/pdf/doc_reference_determinants.pdf
- Scarborough, H.S. et Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.

- Sénéchal, M., Thomas, E. et Monker, J. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218–229. doi: 10.1037/0022-0663.87.2.218
- Silverman, R. et DiBara Crandell, J. (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 318–340. doi: 10.1598/RRQ.45.3.3
- Simard, M., Tremblay M-E., Lavoie A. et Audet N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Québec, Institut de la statistique du Québec, 99p.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Swanson, E., Wanzek, J., Petscher, Y., Vaughn, S., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. et Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 258–275. doi: 10.1177/0022219410378444
- Thordardottir, E., Keheyia, E., Lessard, N., Sutton, A. et Trudeau, N. (2010) Typical performance on tests of language knowledge and language processing of French-speaking 5-year-olds. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 34(1), 5-16.
- Vaknin-Nusbaum, V. et Nevo, E. (2017). A joint interactive storybook intervention program for preschool and kindergarten children. *Reading Psychology*, 38(3), 231–261. doi: 10.1080/02702711.2016.1258376
- Venet, M., Bigras, M. et Capuano, F. (2006). De l'utilité du dépistage cognitif et socioaffectif à l'âge préscolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 123-133. doi : 10.7202/1016877ar
- Venet, M., Normandeau, S., Letarte, M.-J. et Bigras, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 165-176.
- Verreault, M., Pomerleau, A. et Malcuit, G. (2005). Impact de programmes d'Activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans : les programmes ALI. *Éducation et francophonie*, XXXIII(2), 182-206.

- Vuattoux D. (2014). *Efficacité d'un programme de stimulation langagière adapté aux besoins locaux. Une étude randomisée avec implantation par des éducatrices de centres de la petite enfance*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Vuattoux, D., Japel, C., Dion, E. et Dupéré, V. (2013). Targeting the specific vocabulary needs of at-risk preschoolers: A randomized study of the effectiveness of an educator-implemented intervention. *Prevention Science*, 15(2), 156–164. doi: 10.1007/s11121-013-0379-5
- Wasik, B.A. et Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. doi: 10.1037//0022-0663.93.2.243

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL



Chers parents!

Je suis en train de compléter ma maîtrise en éducation à l'UQAM. Dans le cadre de cette maîtrise, je mets en place un projet d'intervention dans ma classe cette année. Ce projet a comme objectif de bien préparer les enfants à leur entrée en première année. Afin d'évaluer ce projet, je sollicite votre participation, ainsi que celle de votre enfant.

En septembre, je procéderai à l'évaluation de tous les élèves de la classe dont les parents auront donné leur accord pour participer à ce projet de recherche. Ces évaluations me permettront de bien connaître les forces et besoins des enfants de ma classe. Par la suite, je vais implanter un programme qui permettra d'augmenter l'acquisition du vocabulaire chez les enfants. Ces interventions visent à améliorer la maturité scolaire des enfants ayant des besoins particuliers. Les enfants participeront de nouveau à des évaluations à la fin de l'année scolaire, ce qui me permettra de vérifier leurs progrès au niveau du vocabulaire.

Je joins à cette lettre un formulaire de consentement que je vous prie de remplir et de me remettre le plus rapidement possible.

Je tiens à vous rassurer que les résultats d'évaluation de votre enfant ne seront pas portés à son dossier scolaire. Les résultats individuels d'un enfant ne seront pas transmis aux parents. Les données seront sous la responsabilité de Christa Japel, professeure et chercheure à l'Université du Québec à Montréal. Les informations recueillies dans ce projet de maîtrise demeureront **strictement confidentielles**. Elles seront entrées à l'ordinateur sans nom ni adresse, mais avec un numéro de dossier afin d'en assurer l'anonymat. Les questionnaires seront conservés dans un classeur sous clé, puis détruits après cinq années de conservation. Notez que vous demeurez libre d'arrêter votre participation à tout moment au cours du projet, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

Sabrina Deschênes



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'accepte que mon enfant participe au projet *Les aventures de Mimi et ses amis*. Je comprends que mon enfant et moi-même demeurons libres d'arrêter notre participation à tout moment au cours du projet, et ce, sans préjudice pour celui-ci ou notre famille et sans que nous n'ayons à justifier notre décision.

Nom de l'enfant : _____
(en caractère d'imprimerie)

Nom de la mère : _____
(en caractère d'imprimerie)

Signature de la mère : _____

Nom du père : _____
(en caractère d'imprimerie)

Signature du père : _____

Date: __/__/____

MERCI DE REMPLIR ET DE ME RETOURNER CETTE FEUILLE

AUSSITÔT QUE POSSIBLE

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SUR LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER

Instructions et exemples

Les questions ont plusieurs choix de réponses possibles. Vous devez encircler le chiffre de celle qui vous convient le mieux. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. À moins d'indication contraire, ne donnez qu'une seule réponse à chaque question.

Voici quelques exemples sur la façon dont nous apprécierions que vous répondiez.

Exemple 1

Depuis la rentrée de l'automne, à quelle fréquence l'enfant est-il arrivé...	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours	Ne sait pas
2. ... avec des vêtements ne convenant pas aux activités parascolaires (trop légers, trop chauds, etc.)	1	2	3	4	5	8
3. ... trop fatigué pour faire son travail scolaire	1	2	3	4	5	8

Exemple 2

146. Si l'enfant a de la peine, il/elle viendra me voir pour être réconforté/e?

- Ne s'applique jamais 1
 S'applique quelquefois 2
 S'applique toujours 3
 Ne sait pas 8



On commence...

Section B

Langage et aptitudes cognitives

Comment évalueriez-vous les aspects suivants du développement de l'enfant :	Excellent	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais	Ne sait pas
14. Utilisation efficace du français parlé	1	2	3	4	5	8
15. Capacité d'écoute en français	1	2	3	4	5	8
16. Capacité de raconter une histoire	1	2	3	4	5	8
17. Capacité de participer à un jeu d'imagination	1	2	3	4	5	8
18. Capacité de communiquer ses propres besoins d'une manière compréhensible pour les adultes et ses pairs	1	2	3	4	5	8
19. Capacité de comprendre ce qu'on lui dit du premier coup	1	2	3	4	5	8
20. Son habileté à articuler clairement les mots (sans substitution de sons)	1	2	3	4	5	8

À votre avis, l'enfant...	Oui	Non	Ne sait pas
21. ... sait se servir d'un livre (p. ex., tourner les pages)	1	2	8
22. ... s'intéresse généralement aux livres (images et textes)	1	2	8
23. ... s'intéresse à la lecture (cherche à connaître la signification des textes)	1	2	8
24. ... est capable d'identifier certaines lettres de l'alphabet	1	2	8
25. ... est capable de relier des sons à des lettres	1	2	8
26. ... manifeste une conscience des rimes et assonances	1	2	8
27. ... est capable de participer à des activités de lecture en groupe	1	2	8
28. ... est capable de lire des mots simples	1	2	8
29. ... est capable de lire des mots complexes	1	2	8
30. ... est capable de lire des phrases simples	1	2	8
31. ... essaie d'utiliser des outils d'écriture	1	2	8
32. ... comprend le sens de l'écriture (de gauche à droite, de bas en haut)	1	2	8
33. ... manifeste le désir d'écrire (pas seulement sous la direction de l'enseignante ou l'enseignant)	1	2	8

Suite à la page suivante...

À votre avis, l'enfant...	Oui	Non	Ne sait pas
34. ... sait écrire son prénom en français	1	2	8
35. ... est capable d'écrire des mots simples	1	2	8
36. ... est capable d'écrire des phrases simples	1	2	8
37. ... se souvient facilement des choses	1	2	8
38. ... s'intéresse aux mathématiques	1	2	8
39. ... s'intéresse aux jeux de nombres	1	2	8
40. ... est capable de trier et de classer des objets selon une caractéristique commune (p. ex., la forme, la couleur, la taille)	1	2	8
41. ... est capable d'établir des correspondances simples (un seul élément)	1	2	8
42. ... est capable de compter jusqu'à 20	1	2	8
43. ... reconnaît les nombres de 1 à 10	1	2	8
44. ... est capable de dire quel nombre est le plus grand des deux	1	2	8
45. ... est capable de reconnaître des formes géométriques (p. ex., triangle, cercle, carré)	1	2	8
46. ... comprend des concepts du temps (aujourd'hui, l'été, l'heure du coucher)	1	2	8

APPENDICE C

CONSIGNES DE PASSATION ET ÉVALUATIONS DU VOCABULAIRE
SPÉCIFIQUE**Test de vocabulaire:
(d'après Biemiller & Slonim, 2001)****Les cinq consignes de départ à l'enfant:**

(1) Je vais te demander ce que des mots veulent dire. (2) Il y a des mots qui vont être faciles, d'autres qui vont être difficiles. (3) Je vais te lire une phrase et je vais te demander de me dire ce que le mot veut dire dans cette phrase. (4) Tu peux m'expliquer le mot comme tu veux, avec des mots ou en faisant un geste. (5) On va faire une pratique.

Trois phrases de pratique (deux avec un mot facile, une avec un mot difficile) :

(1) Je vais te lire une première phrase : «J'ai mis mon chapeau.» Dans cette phrase, qu'est-ce que «chapeau» veut dire?

Si l'enfant a de la difficulté, fais-lui une démonstration sur la façon de répondre. Dans cet exemple, pointer sa tête serait une réponse acceptable. Encouragez l'enfant.

(2) Une autre phrase pour se pratiquer «Le coq chante fort.» Dans la phrase, «coq» ça veut dire quoi?

Assistez au besoin. Dans cet exemple, imiter le chant du coq serait une réponse acceptable. Encouragez l'enfant.

(3) Une dernière phrase de pratique «La vitre est translucide?» Est-ce que tu sais ce que veut dire «translucide»?

Probablement qu'aucun enfant ne connaîtra la signification de ce mot. Expliquez que ce n'est pas grave de dire «Je ne sais pas.»

OK, nous allons commencer.

Assistant(e) :
 Date de l'évaluation :
 Heure :
 Nom de l'enfant :
 DDN :

CPE :
 Éducatrice :
 Groupe :

Évaluation pré-test et post-test

1. Jean regarde un nid .	2. Julie est déçue de ne pas voir son amie.
3. Mélanie est une petite fille timide .	4. La maman chat protège son bébé chat.
5. Mon chien est bizarre .	6. Le collier de Marie est magnifique .
7. Catherine a un énorme morceau de gâteau.	8. Les enfants se moquent de Mathieu.
9. Marie se joint aux enfants pour jouer avec eux.	10. J' imagine une grande fête pour mon anniversaire.
11. Rémi donne des conseils à Jérôme.	12. J' aperçois un oiseau dans le parc.
13. Anna et Émilie sont des jumelles .	14. Il y a des algues dans l'eau.
15. Ma maman n'aime pas les orages .	

Assistant(e) :
 Date de l'évaluation :
 Heure :
 Nom de l'enfant :
 DDN :

CPE :
 Éducatrice :
 Groupe :

Évaluation n°1.

1. Robert a un chat rayé .	2. Éric s'est acheté une nouvelle valise .
3. Le lapin s' approche de sa carotte.	4. Mon petit frère est paresseux .
5. Julien a la permission de jouer à l'ordinateur.	6. Léa déteste les légumes.
7. Ce film est hilarant .	8. Magalie fait des pirouettes sur la glace.
9. Loic vérifie s'il a sa serviette pour la piscine.	10. Le chat est immobile devant le gros chien.
11. Myriam aime se promener dans les champs .	12. La maman oiseau défend son bébé.
13. Lisa est soulagée de voir son chat rentrer.	14. Il y a de la boue sur mes souliers.
15. Samir présente son voisin.	

Assistant(e) :
 Date de l'évaluation :
 Heure :
 Nom de l'enfant :
 DDN :

CPE :
 Éducatrice :
 Groupe :

Évaluation no 2

1. Jérôme va voir ses camarades .	2. Melissa a sursauté quand je suis rentrée.
3. Le collier de Gabrielle est brillant .	4. Les poissons nagent à la surface .
5. Mathieu va épouser Julie.	6. Cette journée a été exceptionnelle .
7. Pour l'épicerie, maman prépare une liste .	8. Mon chien creuse dans la terre.
9. Grand-papa bougonne en cherchant ses lunettes.	10. Robert regarde une affiche .
11. Mon père annonce une grande nouvelle.	12. Ce gâteau est vraiment délicieux!
13. Les crevettes se cachent dans le sable.	14. Mon bébé chat est dissimulé dans ma chambre.
15. Mathis est un excellent joueur de hockey.	

APPENDICE D
CODIFICATION BIEMILLER POUR LES TESTS

CODIFICATION BIEMILLER

Pré-test/Post-test

0 = Aucun des concepts ou mauvaise réponse

0,5 = 1 des deux concepts

1 = Les 2 concepts ou 1 des concepts lorsque celui-ci est essentiel

*La phrase peut être utilisée pour démontrer une compréhension du concept. Même chose pour le mot à définir. S'il est utilisé de la bonne façon dans la phrase, c'est 1 point.

1. Nid :

Def : La maison des oiseaux

Deux concepts : Oiseaux + Maison, habitat, résidence

1=Y'a des oiseaux dans le nid, y'a des œufs et un oiseau dedans

0,5=oiseau qui vole, ya des œufs, pour les oiseaux

0=bateau

2. Déçue

Def : Triste

1 concept : Triste

1 = Triste, pleurer, faire le geste d'avoir de la peine, elle voulait vraiment voir son amie, mais elle ne pouvait pas

0,5 = Pas gentil,

0 = Fâché

3. Timide

Def : Qui a un peu peur de jouer avec les autres amis

2 concepts : Peur + Jouer avec les amis (Concept de socialiser, interagir)

1=elle ne parle pas, elle veut pas d'ami

0,5= bébé

0=enfant

4. Protège

Def : Faire attention à quelque chose et ne pas lui faire de mal

2 concepts : Faire attention/ne pas faire de mal/éviter un danger

1=Sauver (synonyme), pas qu'il le mange, pour pas qu'il se fasse mal, Les voleurs le prennent pas (exemple), pour qu'il ne tombe pas,

0,5= Avoir peur des monstres /méchants, Quand il y a des monstres, mettre dans une cage

0=

5. Bizarre

Def : Qui n'est pas comme les autres

2 concepts : Différence + Par rapport aux autres

1=Drôle (synonyme), qui n'est pas pareil, Pas beau

0,5=

0=

6. Magnifique

Def : Très très beau

2 concepts : Beauté/Positif + Très Très

Considérant leur âge, l'important reste tout de même « beau »

1=Beau, joli, brillant

0,5=

0=

7. Énorme

Def : Très très gros

2 concepts : Grosseur + Très Très

Considérant leur âge, l'important reste tout de même « gros »

1=Géant, Gros, Grand

0,5=

0=

8. Se moquent

Def : Rire de quelqu'un

2 concepts : Rire + De quelqu'un (Aspect social du geste)

Considérant leur âge, l'important reste tout de même « rire »

1=Ils rient, Quand on dit na na na na na (elle chante) après il est triste (Exemple),

0,5= c'est pas gentil, se chicanent, on a de la peine

0=

9. Se joint

Def : Aller avec

2 concepts : Aller quelque part + Avec quelqu'un

1=Rejoindre ses amis, revenir, il va avec

0,5=

0=Jouer avec (répétition de la phrase),

10. Imagine

Def: Pense

1 concept : Pense, le fait que ce n'est pas vrai, que c'est abstrait

1=Penser, dans ta tête on imagine

0,5=

0=Un gâteau,

11. Conseils

Def: Trucs pour réussir

2 concepts : Trucs qui aident + Le dire à quelqu'un d'autre, parler

1=Consignes (synonyme),

0,5=Ils te parlent, on dit qqch,

0=

12. Aperçois

Def: Voir

1 concept : Voir

1=Je vois

0,5=

0= C'est qu'on aime les choses

13. Jumelles

Def: La sœur qui est pareille comme elle

2 concepts : Sœur + Pareille

1= Des sœurs

0,5= Jumelles pour voir, pour regarder

0= Amies,

14. Algues

Def: Une plante verte qui pousse dans l'eau

2 concepts : Plante/C'est vert + Dans l'eau

1= Dans l'eau c'est vert, herbes dans l'eau, les poissons mangent ça

0,5= C'est des fleurs, on peut pas se baigner, c'est vert

0= Serpent,

15. Orages

Def: La pluie et des gros bruits

2 concepts : Pluie/Mots qui se rapportent aux conditions météorologiques orageuses +

Gros bruits/éclairs/tonnerre/concept de la peur

1= Des gros tonnerres pis la pluie
 0,5= La pluie, nuages, les horreurs/cauchemars,
 0=

Évaluation n°1

1. Rayé

Def: qui a des lignes de deux couleurs

1 concept : des lignes

1= des lignes, des lignes de couleurs, Montre des rayures sur son gilet

0,5 = on a des bleu, rouge, bleu, rouge

0=

2. Valise

Def: un sac pour voyager

2 concepts : l'enfant comprend qu'on met des choses dans une valise + voyage

1= pour mettre qqchose dedans, pour porter les jouets

0,5 = quand on déménage

0 =

3. S'approche

Def: Venir plus près

1 concept : venir, avancer pour faire quelque chose

1= on marche pour prendre qqchose, venir proche, avancer

0,5 = approcher devant, marcher

0 =

4. Paresseux

Def: Qui n'aime pas travailler

1 concept : celui de ne pas faire grand-chose!

1= il dort tout le temps

0,5= il veut pas écouter

0=

5. Permission

Def: le droit de faire qqchose

2 concepts : demander + droit de faire qqchose

1= avoir le droit, il a des minutes pour jouer, demander pour avoir le droit

0,5= qu'il veut jouer à l'ordinateur, demander, il ne peut pas

6. Déteste

Def: Ne pas aimer du tout

1 concept : *Ne pas aimer du tout*

1= on aime pas ça, on mange pas (dans le contexte de la phrase = Léa déteste les légumes)

0,5=

0=

7. Hilarant

Def: très très drôle

1= drôle, on rit

0,5=

0=

8. Pirouettes

Def: quand tu tournes dans tous les sens

1 concept : rouler (bouger dans tous les sens)

1= Culbutes, Geste de rouler, Rouler sans se faire mal

0,5 = par en avant

0 =

9. Vérifie

Def: Regarder pour être sûr.

1= voir (si...), regarder (si...)

0,5= Chercher, on vérifie si tout est là

0=

10. Immobile

Def: qui ne bouge pas

1= il a peur (ok dans le contexte de la phrase Le chat est immobile devant le gros chien), il ne bouge pas, référence à une statue (geste)

0,5=

0=

11. Champs

Def: Grand terrain où pousse de l'herbe ou des légumes ou des fleurs

2 concepts : lieu + nature

1= comme des champs de foin et de maïs, terre avec beaucoup de foin

0.5= dans les arbres, où il y a oiseaux, des fraises, pelouse

0 =

12. Défend

Def: Arrêter quelqu'un de faire quelque chose de mal

1 concept : éloigner d'un danger

1 = sauver, protéger, cacher, il le garde dans ses bras

0,5 = on doit être très fort

0 =

13. Soulagée

Def: se sent mieux

1 = elle est contente

0,5 = guérie

14. Boue

Def: de la terre mouillée

2 concepts : terre + brun (sale)/mouillée

1 = terre mouillée, de la terre et de l'eau,

0,5 = brun, on saute dedans

0 =

15. Présente :

Def: Montrer pour la première fois

1 = on présente qqn et on lui dit comment tu t'appelles, le montrer, lui dire bonjour, montrer

0,5 = parler

0 =

Évaluation n°2
1. Camarades

Def: Amis

1 concept : amis

1 = des amis

0,5 = des gens, l'enfant donne des noms de ses amis

0 =

2. Sursauté

Def: être surpris

2 concepts : faire un mouvement ou avoir été surpris/peur, bondir

1 = avoir peur, sauté de sur sa chaise, l'enfant imite l'action

0,5 = sauté, un saut

0 =

3. Brillant

Def: comme une lumière

1 concept : Lumière (brille) ou exemple pertinent

1= comme une pièce d'or, comme un trésor, comme le soleil, très beau

0,5 = il brille

0 =

4. Surface

Def: la partie de l'eau que l'on peut voir

2 concepts: compréhension du dessus + l'eau

1= en haut de l'eau, par-dessus l'eau, rester en haut pas aller dans le fond,

0,5 = référence à l'eau

0 =

5. Épouser

Def: Se marier

1= mariages (synonymes) et amour!

0,5 =

0 =

6. Exceptionnelle

Def: Pas comme les autres

1= spéciale, excellent, une belle journée

0,5 = beau

0 =

7. Liste

Def: Une feuille où il y a beaucoup de choses écrites.

1= pour savoir de quoi on a besoin pour l'épicerie, pour acheter à l'épicerie

0,5 = un papier, pour mettre des noms

0 =

8. Creuse

Def: Faire un trou

1 concept : référence à trou

1= faire un trou, geste, cacher qqchose

0,5 =

0 =

9. Bougonne

Def: Parler à voix basse quand on est fâché

1= on parle fâché, gestes appropriés, il chiale!!, on boude parce qu'on n'aime pas ça!

0,5 = être fâché

0 = pleure

10. Affiche

Def: Un grand dessin collé sur les murs

1 = une pancarte, l'enfant pointe qqch sur un mur, une feuille qu'on regarde

0,5 = pour un autobus

0 =

11. Annonce

Def: Dit

1 = dire qqch, l'enfant donne un exemple approprié (ex : il va y avoir de la visite)

0,5 = annonce à la TV, avant le film

0 =

12. Délicieux

Def: Très très bon

1 = excellent, très bon, on trouve ça bon, ...

0,5 =

0 =

13. Crevettes

Def: Des petits animaux roses qui vivent dans la mer

2 concepts : petit animal + eau

1 = animal qui vit sous l'eau, des petites choses qui habitent sous l'eau, qqch que les poissons mangent

0,5 = c'est rose, pour manger

0 =

14. Dissimulé

Def: Caché

1 = il se cache, caché, on le met en dessous du lit

0,5 = il s'est couché avec toi dans le lit, faut fouiller

0 =

15. Excellent (joueur)

Def: Très très bon

2 concepts : très + bon

1 = très bon, c'est un champion (en référence à la phrase), quand tu gagnes

0,5 = bon

0 =

APPENDICE E

LISTE DES MOTS ET DES DÉFINITIONS RENCONTRÉES DANS LES
30 HISTOIRES DE MIMI ET SES AMIS

Liste des mots et des définitions rencontrés dans les 30 histoires

Histoire	Mot ciblé	Définition
1. Le travail de Mimi	Rayée	Qui a des lignes de 2 couleurs
	Ruche	La maison des abeilles
	Défendre	Arrêter quelqu'un de faire quelque chose de mal.
	Reine	La chef des abeilles
	Champs	Grand terrain où pousse de l'herbe ou des légumes ou des fleurs
	Immense	Très très grand
2. Mimi part à l'aventure!	Voyage	Quand on part de la maison pour aller voir une autre place
	Pondre	Faire des œufs
	Paresseuse	Qui n'aime pas travailler
	Derrière	Dans le dos
	Pirouettes	Quand tu tournes dans tous les sens.
3. Voici Rosalie!	Approcher	Venir plus près
	Décoré	Rendu plus joli
	Framboises	Des petits fruits rouges sucrés
	Heureuse	Très contente
	Compter	Dire des chiffres
	Valise	Sac pour voyager
4. Une grande soif!	S'est cognée	S'est frappé contre quelque chose
	Prépare	Faire à l'avance
	Occupé	Faire beaucoup de choses
	Présenter	Montrer pour la première fois
	Cercle	Un rond
5. As-tu vu Manu?	Immobile	Qui ne bouge pas
	S'envolent	Montent vers le ciel
	Timide	Qui a un peu peur de jouer avec les autres amis. Des petites bêtes comme des fourmis, des mouches ou des araignées
	Insectes	
	Hilarantes	Très drôles
	Riment	Des mots qui finissent pareil
6. L'oiseau blessé (1)	Sirop d'érable	C'est un liquide sucré qui vient des arbres.
	Pousse	Faire bouger vers l'avant
	Faible	Qui n'a pas beaucoup de force
	Nid	La maison des oiseaux

Histoire	Mots-ciblés	Définitions
7. L'oiseau guéri (2)	Blessé	Qui s'est fait mal
	Chemin	Une petite route
	Siffle	Faire un bruit avec sa bouche
	Permission	Le droit de faire quelque chose
	Vérifier	Regarder pour être sûr
	Malheureux	Triste
	Guérir	Soigner pour ne plus être malade
	Vétérinaire	La personne qui soigne les animaux
8. Un cochon pas comme les autres	Soulagé	Se sent mieux
	Tôt	Le matin de bonne heure
	Nettoyer	Laver
	Débuter	Commencer
	Beige	Brun pâle
	Boue	De la terre mouillée
	Déteste	N'aime pas du tout
9. Coco en ville	Habiter	Rester
	Veston	Manteau court
	Affiche	Un grand dessin collé sur les murs.
	Camarades	Amis
	Extérieur	Dehors
	Se déguiser	S'habiller pour avoir l'air de quelqu'un d'autre. (comme pour Halloween)
	10. Kali, la baleine à bosse	Océan
Disparition		Quand quelque chose n'est plus là.
Plonger		Aller loin sous l'eau
Excellente		Très bonne
Surface		La partie de l'eau que l'on peut voir
Protéger		Faire attention à quelque chose et ne pas lui faire de mal.
11. La cachette		Enjouée
	Algue	Une plante verte qui pousse dans l'eau
	Dissimulé	Caché
	Énorme	Très très grosse
	Sursautent	Être surpris
12. Une visite spéciale!	Exceptionnel	Pas comme les autres
	Délicieux	Très, très bon

Histoire	Mot ciblé	Définition
13. Rosalie et les pirates	Crevettes	Des petits animaux roses qui vivent dans la mer
	Enrouler	Mettre autour de quelque chose
	Épouser	Se marier avec
	Liste	Une feuille où il y a beaucoup de choses écrites.
	Creuser	Faire un trou
	Brillant	Comme une lumière
	Or	Quelque chose de jaune qui sert à faire des bijoux
	Vilains	Méchants
	Se joindre	Aller avec
	Réfléchit	Pense
14. Une nouvelle amie pour Manu	Annonce	Dit
	Au centre	Au milieu
	Jeux libres	Jeux où l'on peut faire ce que l'on veut
	Bougonner	Parler à voix basse quand on est fâché
	Aperçoit	Voit
15. Un petit geste pour la planète	Kiwis	Un fruit vert et poilu
	Utilisé	Dont on s'est déjà servi
	Fabriquer	Construire
16. La visite aux crapauds	Orignaux	Gros animal brun
	Élèves	Enfants qui vont à l'école
	Fiers	Contents de ce qu'ils ont fait
	Canot	Un petit bateau
	Accompagner	Venir avec quelqu'un
	Prudent	Qui fait attention
	Veste de sauvetage	Quelque chose que l'on met pour flotter
	Chavirer	Tomber dans l'eau
	Crapauds	Des grosses grenouilles
	17. Mimi fait de la télévision!	Suffisant
Possible		Que l'on peut faire
Lunettes		On les met sur le nez pour mieux voir
Publicité		Un petit film à la télévision qui parle d'une chose pour qu'on l'achète
Actrice		Son métier est de faire des films, elle fait semblant d'être quelqu'un d'autre
18. Le ski de fond	Visiter	Aller voir
	Ski	Des grands bouts de bois pour glisser sur la neige
	Se moquer	Rire de quelqu'un
	Sentier	Un très petit chemin
	Plat	Sans bosse
	Pente	Un chemin qui descend

Histoire	Mot ciblé	Définition
19. Retour à la ruche	Conseils	Trucs pour réussir
	Campagne	Un endroit où il y a des champs, des bois, des fermes et des rivières
	Bourdons	Grosses abeilles
	Hurler	Crier très fort
	Embarquent	Montent
	Débat	Bouger dans tous les sens pour ne pas faire quelque chose.
20. Coco dans le noir	Bête	Stupide
	Bercer	Faire bouger tout doucement
	Chatons	Bébés chats
	Agréable	Bon, que l'on aime bien
	Orage	La pluie et des gros bruits
	Éclair	Une grosse lumière dans le ciel
21. De la visite à l'école	Bâtiment	Une grosse maison
	Bleuets	Des petits fruits bleus
	Gourmande	Qui mange beaucoup
	Chasse	Faire partir
	Tremble	Bouge tout doucement quand on a peur
	Effrayés	Qui ont très peur
22. La montagne magique	Montagne	Un endroit très haut avec de la neige
	Admirer	Regarder et trouver beau.
	Forêt	Un endroit où il y a plein d'arbres
	Frais	Un peu froid
	Bizarre	Qui n'est pas comme les autres
	Racine	Ce sont les pieds des arbres qui sont sous la terre
23. Coco se déguise	Terrible	Qui fait peur
	Vacciner	Recevoir une piqûre pour ne pas avoir de maladie.
	Invisible	On ne le voit pas
	Odeur	C'est ce que l'on sent avec son nez
	Poussière	Des petits grains gris qui salissent tout.
	24. Rosalie veut gagner la course	Aimable
Magnifique		Très très beau
Paire		Choses qui vont par 2 (+ exemples)
Mâcher		Écraser ce que l'on mange avec les dents (comme pour une gomme, mais sans l'avaler)

Histoire	Mot ciblé	Définition
25. Prêt pour un décollage!	Ralentie	Va moins vite
	Déçue	Triste
	Décollage	Monter dans le ciel
	Poussin	Le bébé de la poule
	Bec	La bouche des oiseaux
	Réaliser	Faire
	Rapetisser	Devenir tout petit
26. La jumelle de Marie	Rappeler	Répéter encore une fois
	Jumelle	La sœur qui est pareille comme elle
	Identiques	Pareilles
	Observation	Regarder avec beaucoup d'attention
	Échangent	Donner quelque chose à la place d'autre chose
	Ricane	Rire tout doucement
27. Kali joue au détective	Détective	La personne qui aide à comprendre ce qui ne va pas (comme un policier)
	Village	Petite ville
	Imagine	Pense
	Phoques	Un animal qui vit dans les mers froides
	Coquins	Qui aiment faire des blagues
	Piquer	Voler
	Bijoutier	La personne qui vend des bijoux
28. Mimi est coincée	Plage	Un endroit au bord de la mer où il y a du sable
	Bagages	Valises (pour mettre ses affaires)
	Paniquée	Qui a très peur
	S'enfuir	Partir pour se sauver
	Coincée	Qui ne peut plus bouger
	Solution	Quand on sait quoi faire
29. La plage (1)	Flotter	Rester sur l'eau sans couler
	Unique	Le seul, il n'y en a pas d'autres comme lui
	Préfère	Aimer le plus
	Agressif	Qui peut faire du mal
	Se questionnent	Se demandent
30. La plage (2)	Rassure	Dire quelque chose pour calmer quelqu'un.
	Se précipite	Courir très vite
	Explorer	Se promener pour trouver quelque chose.
	Chuchotter	Parler tout doucement
	S'embrassent	Se donner des becs
	Épuisée	Très fatiguée
	Prisonnière	Elle ne peut pas sortir

APPENDICE F

TABLEAU DES RÉSULTATS AU LOLLIPOP, À L'ÉVIP ET SUR L'ÉCHELLE DE DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER (IMDPE)

Noms	The Lollipop test				EVIP			IMDPE	
	Couleurs et formes /17	Descriptions et spatial /17	Chiffres et calcul /17	Lettres et écriture /18	score brut	score normalisé	rang centile	/87	
1	17	17	17	17	92	140	99	78	
2	17	17	17	18	85	111	77	65	
3	17	15	17	14	85	127	96	81	
4	17	15	16	15	68	110	75	77	
5	15	17	17	18	74	118	88	69	
6	17	17	17	18	95	136	99	80	
7	16	15	17	16	74	112	79	78	
8	16	15	12	8	34	80	9	58	
9	17	15	17	18	86	128	97	84	
10	17	15	17	18	72	118	88	71	
11	17	14	14	15	81	129	97	66	
12	13	14	15	12	52	100	50	67	
13	16	15	15	17	65	115	84	69	
14	17	15	17	17	76	126	96	80	
15	15	12	17	18	69	109	73	65	
Moyen	16,2666667	15,2	16,1333333	15,9333333	73,8666667	117,2666667	80,4666667	72,533333333 questions 14 à 46	

APPENDICE G

FEUILLE DE RÉPONSE DE L'ÉVIP ET EXEMPLE

Prénom : _____

Administration des items d'entraînement

POUR LA PLUPART DES SUJETS DE 8 ANS ET MOINS :
Utiliser les planches A, B et C. Ne faire passer que le nombre de séries nécessaire à l'obtention de trois bonnes réponses consécutives.

Planche	Série W	Série X	Série Y	Série Z
A	poupée (4)	fourchette (1)	table (2)	automobile (3)
B	homme (2)	peigne (3)	chaussette (4)	bouche (1)
C	se balancer (3)	boire (4)	marcher (1)	grimper (2)
D	roue (4)	fermeture éclair (2)	câble (1)	râteau (3)
E	géant (1)	mariée (3)	sorcière (4)	royal (2)

Pour plus de détails, voir le manuel.

POUR LA PLUPART DES SUJETS DE 8 ANS ET PLUS :
Utiliser les planches D et E. Ne faire passer que le nombre de séries nécessaire à l'obtention de trois bonnes réponses consécutives.

POINTS DE DÉPART
Le point de départ pour les sujets d'habileté moyenne apparaît dans la colonne Âge. Les numéros encadrés sont placés près de l'item de

départ pour tous les sujets dans un intervalle d'âge de 6 ou 12 mois. Par exemple, le point de départ pour les sujets allant de 2-6 ans à 3-5 ans est l'item 1; l'item 15 est le point de départ pour les sujets de 3-6 à 3-11 ans; et l'item 120, pour les sujets de 16-0 ans et plus. Pour les points de départ pour les sujets faibles ou excellents, voir la partie 2 du Manuel.

RÈGLES DE LA BASE ET DU PLAFOND

BASE : Plus haute série de 8 bonnes réponses consécutives.
PLAFOND : Plus basse série de 8 réponses consécutives contenant 6 échecs.

Pour plus de détails, voir le manuel.

NOTATION DES RÉPONSES ET DES ÉCHECS

On notera la réponse donnée par le sujet (1, 2, 3 ou 4) à chacun des items administrés. Pour chaque échec tracer une diagonale à travers la figure qui suit la réponse du sujet tel qu'indiqué ci-dessous :

1 bateau (2) 4

La série de 8 figures de la colonne Échec est répétée afin de faciliter le repérage de la base et du plafond, et ainsi réduire les fautes de notation.

ITEMS DE L'ÉCHELLE, RÉPONSES, CODE DE NOTATION ET ÉCHECS

Âge	Planche	Mat	Code	Réponse	Échec	Âge	Planche	Mat	Code	Réponse	Échec	Âge	Planche	Mat	Code	Réponse	Échec
2 1/2	3	1	bateau	(2)	<input type="checkbox"/>	61	hameçon	(3)	<input type="checkbox"/>	121	charogne	(1)	<input type="checkbox"/>				
		2	autobus	(4)	<input type="checkbox"/>	62	récompenser	(3)	<input type="checkbox"/>	122	boulon	(3)	<input type="checkbox"/>				
		3	main	(1)	<input type="checkbox"/>	63	fatigué	(1)	<input type="checkbox"/>	123	exténuée	(2)	<input type="checkbox"/>				
		4	tracteur	(2)	<input type="checkbox"/>	64	cérémonie	(4)	<input type="checkbox"/>	124	félin	(2)	<input type="checkbox"/>				
		5	lit	(3)	<input type="checkbox"/>	65	mécanicien	(2)	<input type="checkbox"/>	125	confiance	(3)	<input type="checkbox"/>				
		6	accident	(2)	<input type="checkbox"/>	66	fragile	(3)	<input type="checkbox"/>	126	losange	(3)	<input type="checkbox"/>				
		7	tambour	(3)	<input type="checkbox"/>	67	tronc	(2)	<input type="checkbox"/>	127	arche	(4)	<input type="checkbox"/>				
		8	vache	(1)	<input type="checkbox"/>	68	anneau	(4)	<input type="checkbox"/>	128	constellation	(4)	<input type="checkbox"/>				
		9	serpent	(4)	<input type="checkbox"/>	69	vasé	(3)	<input type="checkbox"/>	129	seringue	(2)	<input type="checkbox"/>				
		10	lampe	(4)	<input type="checkbox"/>	70	tir à l'arc	(2)	<input type="checkbox"/>	130	indigent	(2)	<input type="checkbox"/>				
		11	genou	(2)	<input type="checkbox"/>	71	ustensile	(2)	<input type="checkbox"/>	131	perpendiculaire	(3)	<input type="checkbox"/>				
		12	plume	(1)	<input type="checkbox"/>	72	casserole	(3)	<input type="checkbox"/>	132	assaillir	(1)	<input type="checkbox"/>				
		13	pingouin	(1)	<input type="checkbox"/>	73	pédale	(1)	<input type="checkbox"/>	133	arrogant	(2)	<input type="checkbox"/>				
		14	clôture	(4)	<input type="checkbox"/>	74	colère	(3)	<input type="checkbox"/>	134	péninsule	(4)	<input type="checkbox"/>				
3 1/2		15	parachute	(3)	<input type="checkbox"/>	75	tranquillité	(3)	<input type="checkbox"/>	135	spatule	(3)	<input type="checkbox"/>				
		16	flèche	(2)	<input type="checkbox"/>	76	cylindrique	(1)	<input type="checkbox"/>	136	filtration	(1)	<input type="checkbox"/>				
		17	carré	(4)	<input type="checkbox"/>	77	infirme	(1)	<input type="checkbox"/>	137	consommer	(4)	<input type="checkbox"/>				
		18	filet	(2)	<input type="checkbox"/>	78	globe	(3)	<input type="checkbox"/>	138	aride	(4)	<input type="checkbox"/>				
		19	outil	(4)	<input type="checkbox"/>	79	expliquer	(4)	<input type="checkbox"/>	139	défense	(1)	<input type="checkbox"/>				
		20	légume	(4)	<input type="checkbox"/>	80	disséquer	(3)	<input type="checkbox"/>	140	côte	(3)	<input type="checkbox"/>				
		21	coude	(3)	<input type="checkbox"/>	81	humain	(2)	<input type="checkbox"/>	141	abraçif	(1)	<input type="checkbox"/>				
		22	bandage	(4)	<input type="checkbox"/>	82	île	(1)	<input type="checkbox"/>	142	urne	(3)	<input type="checkbox"/>				
		23	déchirer	(4)	<input type="checkbox"/>	83	moulinet	(1)	<input type="checkbox"/>	143	solennel	(3)	<input type="checkbox"/>				
		24	forêt	(3)	<input type="checkbox"/>	84	transparent	(3)	<input type="checkbox"/>	144	contempler	(2)	<input type="checkbox"/>				
		25	mesurer	(2)	<input type="checkbox"/>	85	communication	(4)	<input type="checkbox"/>	145	brindille	(2)	<input type="checkbox"/>				
4 1/2		26	enveloppe	(2)	<input type="checkbox"/>	86	piéton	(2)	<input type="checkbox"/>	146	inclément	(4)	<input type="checkbox"/>				
		27	hélicoptère	(1)	<input type="checkbox"/>	87	enflammé	(1)	<input type="checkbox"/>	147	calice	(2)	<input type="checkbox"/>				
		28	pneu	(3)	<input type="checkbox"/>	88	crampon	(2)	<input type="checkbox"/>	148	émacié	(2)	<input type="checkbox"/>				
		29	vide	(3)	<input type="checkbox"/>	89	classer	(3)	<input type="checkbox"/>	149	spectre	(4)	<input type="checkbox"/>				
		30	nid	(1)	<input type="checkbox"/>	90	véhicule	(4)	<input type="checkbox"/>	150	cornée	(2)	<input type="checkbox"/>				
		31	cage	(1)	<input type="checkbox"/>	91	pyramide	(4)	<input type="checkbox"/>	151	entravé	(1)	<input type="checkbox"/>				
		32	griffe	(4)	<input type="checkbox"/>	92	isolement	(1)	<input type="checkbox"/>	152	enjoliver	(2)	<input type="checkbox"/>				
		33	s'étirer	(1)	<input type="checkbox"/>	93	délabré	(4)	<input type="checkbox"/>	153	jubilant	(2)	<input type="checkbox"/>				
		34	attacher	(2)	<input type="checkbox"/>	94	médaille	(1)	<input type="checkbox"/>	154	mercantile	(1)	<input type="checkbox"/>				
5 1/2		35	flatter	(1)	<input type="checkbox"/>	95	sommeiller	(3)	<input type="checkbox"/>	155	incandescent	(4)	<input type="checkbox"/>				
		36	coller	(4)	<input type="checkbox"/>	96	ajustable	(2)	<input type="checkbox"/>	156	obélisque	(1)	<input type="checkbox"/>				
		37	coudre	(2)	<input type="checkbox"/>	97	dromadaire	(2)	<input type="checkbox"/>	157	palan	(1)	<input type="checkbox"/>				
		38	gonflé	(3)	<input type="checkbox"/>	98	extérieur	(1)	<input type="checkbox"/>	158	agrume	(3)	<input type="checkbox"/>				
		39	épaule	(3)	<input type="checkbox"/>	99	reptile	(2)	<input type="checkbox"/>	159	restreindre	(1)	<input type="checkbox"/>				
		40	cadre	(1)	<input type="checkbox"/>	100	trajectoire	(1)	<input type="checkbox"/>	160	divergence	(4)	<input type="checkbox"/>				
		41	décoré	(3)	<input type="checkbox"/>	101	crâne	(4)	<input type="checkbox"/>	161	convexe	(1)	<input type="checkbox"/>				
		42	tige	(3)	<input type="checkbox"/>	102	vigne	(4)	<input type="checkbox"/>	162	déambulation	(2)	<input type="checkbox"/>				
		43	tambourin	(1)	<input type="checkbox"/>	103	coopération	(3)	<input type="checkbox"/>	163	larcin	(4)	<input type="checkbox"/>				
		44	repasseuse	(1)	<input type="checkbox"/>	104	penderie	(1)	<input type="checkbox"/>	164	émission	(3)	<input type="checkbox"/>				
6		45	robinet	(2)	<input type="checkbox"/>	105	charpentier	(2)	<input type="checkbox"/>	165	tangente	(1)	<input type="checkbox"/>				
		46	voile	(1)	<input type="checkbox"/>	106	nautique	(3)	<input type="checkbox"/>	166	entomologiste	(3)	<input type="checkbox"/>				
		47	narine	(1)	<input type="checkbox"/>	107	déception	(4)	<input type="checkbox"/>	167	homoncule	(4)	<input type="checkbox"/>				
		48	signal	(3)	<input type="checkbox"/>	108	cascade	(4)	<input type="checkbox"/>	168	dénuement	(3)	<input type="checkbox"/>				
		49	surpris	(4)	<input type="checkbox"/>	109	pelucheux	(1)	<input type="checkbox"/>	169	repoussé	(4)	<input type="checkbox"/>				
		50	groupe	(3)	<input type="checkbox"/>	110	quatuor	(4)	<input type="checkbox"/>	170	anthropoïde	(3)	<input type="checkbox"/>				
		51	remplir	(1)	<input type="checkbox"/>	111	vitrifié	(1)	<input type="checkbox"/>								
		52	peler	(3)	<input type="checkbox"/>	112	avachi	(2)	<input type="checkbox"/>								
		53	dispute	(1)	<input type="checkbox"/>	113	parallélogramme	(1)	<input type="checkbox"/>								
		54	plonger	(2)	<input type="checkbox"/>	114	cachet	(2)	<input type="checkbox"/>								
7		55	livrer	(1)	<input type="checkbox"/>	115	sphérique	(2)	<input type="checkbox"/>								
		56	démolir	(4)	<input type="checkbox"/>	116	rembourrage	(1)	<input type="checkbox"/>								
		57	pot	(3)	<input type="checkbox"/>	117	belette	(2)	<input type="checkbox"/>								
		58	écorce	(2)	<input type="checkbox"/>	118	incertitude	(2)	<input type="checkbox"/>								
		59	dégoutter	(2)	<input type="checkbox"/>	119	serres	(3)	<input type="checkbox"/>								
		60	balcon	(1)	<input type="checkbox"/>	120	ascension	(3)	<input type="checkbox"/>								

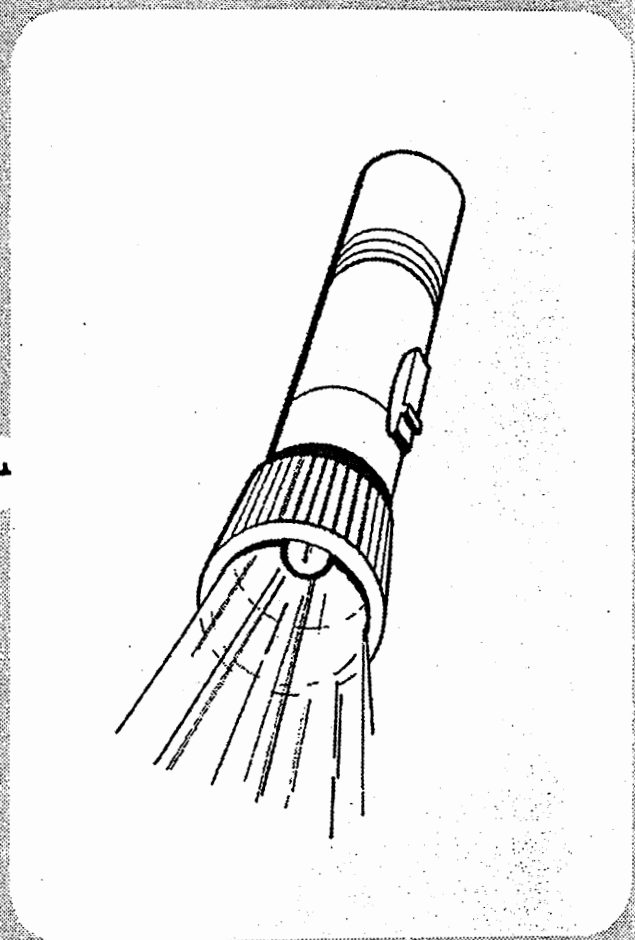
CALCUL DU SCORE BRUT

Numéro de l'item plafond _____

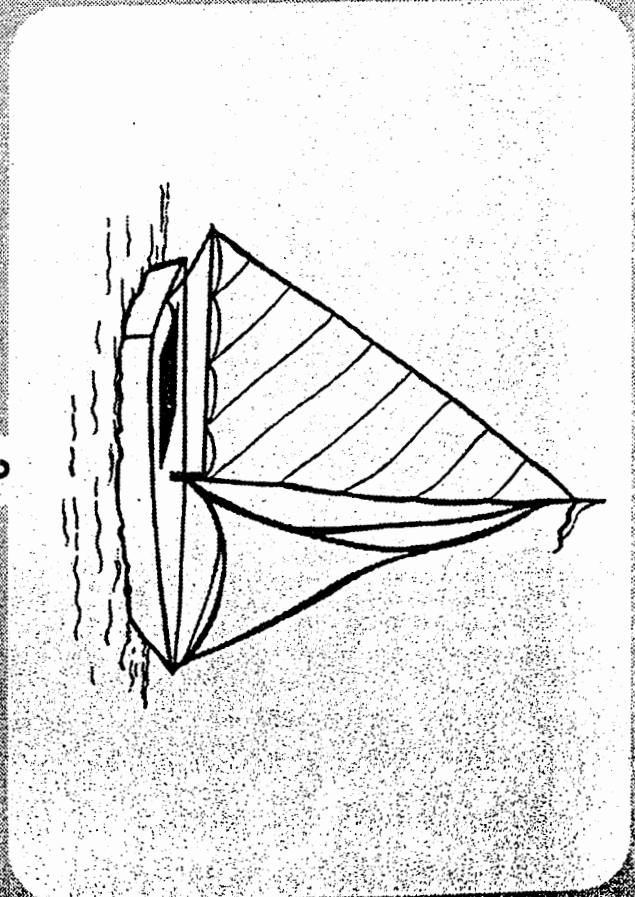
Moins les échecs _____

Score brut

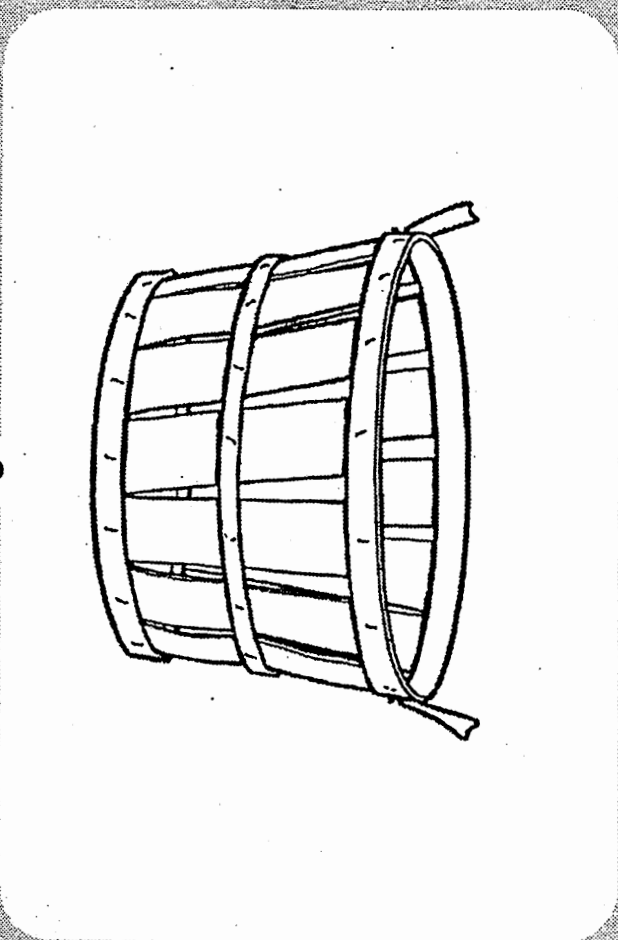
(On compte les échecs entre la base supérieure et le plafond inférieur.)



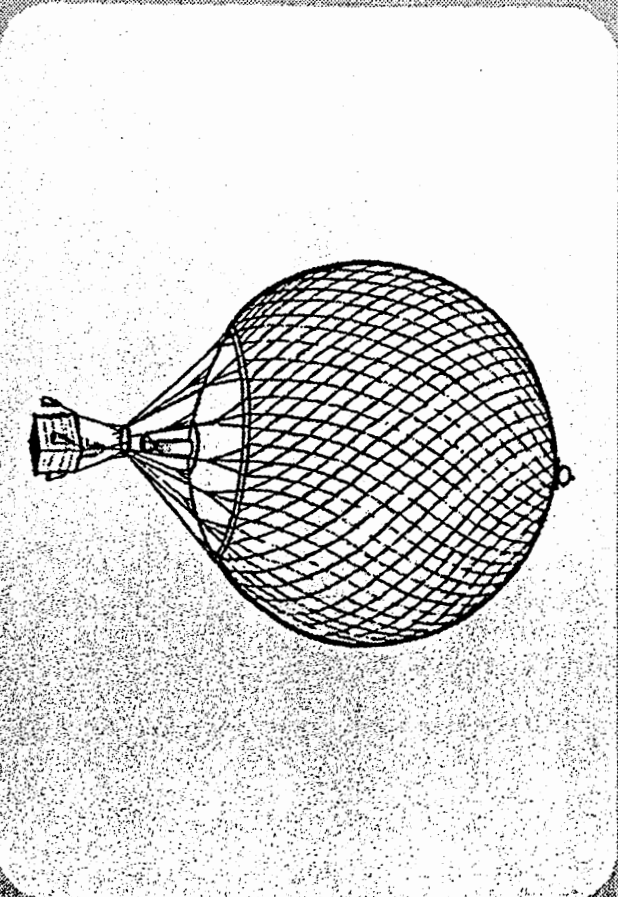
1



2



3



4

APPENDICE H
FEUILLES DE RÉPONSES DU LOLLIPOP

No.d'assistante : _____
Ordre de _____
Contrebalancement: _____

No. de visite : _____

No. de famille : _____

102

Date de naissance (jour/mois/année) : _____/_____/_____

Date de passation (jour/mois/année) : _____/_____/_____

72 MOIS —THE LOLLIPOP

TEST 1

IDENTIFICATION DES COULEURS ET DES FORMES ET DESCRIPTION DES FORMES

Instructions: Demandez à l'enfant: « Qu'est-ce que c'est? » en pointant les sucettes; si l'enfant répond Suçon ou bonbon, employez ce terme tout au long du test.
Placez le livre des cartes devant l'enfant et montrez-lui la carte 1 et dites : « Regarde, ce sont des suçons et il y en a de plusieurs couleurs. »

Évaluation: Indiquez un point pour chaque bonne réponse.

Instruction du test

Résultats de l'enfant

- | | |
|--|-------|
| 1. Dite : « Montre-moi le suçon rouge »
(Note: Si l'enfant ne répond pas, pointez la sucette rouge et dite : «celui-ci est le suçon rouge », mais ne lui apportez plus d'aide pour cette section). | _____ |
| 2. Dite : «Montre-moi le suçon vert » | _____ |
| 3. Dite : « Montre-moi le suçon orange » | _____ |
| 4. Pointez le suçon bleu et demandez : « Quelle est la couleur de ce suçon ? » | _____ |
| 5. Pointez la sucette brune et demandez
« Quelle est la couleur de ce suçon ? » | _____ |
| 6. Pointez la sucette jaune et demandez :
« Quelle est la couleur de ce suçon ? » | _____ |
| Tournez la carte 2 et dites:
« Regarde toutes ces formes différentes » | |
| 7. Dite : « Montre-moi le cercle »
(Note : si l'enfant ne répond pas, pointez le cercle et dites :
« Ceci est le cercle », mais ne lui apportez plus d'aide pour cette section). | _____ |
| 8. Dite : « Montre-moi le rectangle » | _____ |
| 9. Dite : « Montre-moi la croix » | _____ |
| 10. Pointez le triangle et demandez: « Quelle est cette forme ? » | _____ |
| 11. Pointez le carré et demandez: « Quelle est cette forme ? » | _____ |

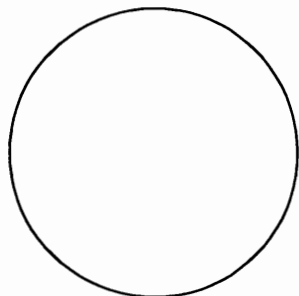
Le Test 1 continue à la page suivante.

TEST 1, Suite (1^{er} Test)

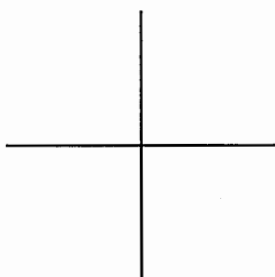
Instructions: Placez un crayon sur la table devant l'enfant et demandez : « Tu vois ce cercle (pointez le cercle)? Dessine un cercle juste comme celui-ci. Dessine-le ici (pointez l'espace à côté du cercle). **Les enfants devront dessiner chacune des formes 2 fois.** Notez au bas de la page, la main avec laquelle l'enfant dessine.

Suivez ces instructions pour la croix et ensuite pour le

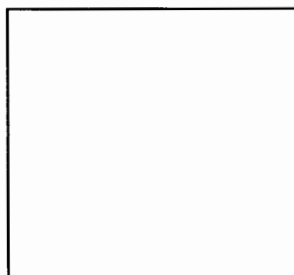
Évaluation: Indiquez deux points si l'enfant réussit à l'une ou l'autre des deux tentatives.



Pointage _____



Pointage: _____



Pointage: _____

L'expérimentateur doit vérifier la description appropriée:

L'enfant tient son crayon avec sa main gauche _____

L'enfant tient son crayon avec sa main droite _____

L'enfant tient son crayon avec ses deux mains _____

L'enfant alterne d'une main à l'autre _____

Total possible du résultat : _____

Résultat total de l'enfant : _____

TEST 2

DESCRIPTION DES IMAGES, POSITIONS ET IDENTIFICATION SPATIALE

Instructions: Tournez la carte 3 et dites : « Regarde cette image »

Évaluation: Indiquez un point pour chaque bonne réponse, sauf indication contraire.

Instructions**Résultats de l'enfant**

1. Dite : « Parle-moi de cette image » (Note : si l'enfant ne répond pas, dites : Qu'est-ce qui se passe dans cette

(Maximum _____
de 5 points)

Incitatif:

Pour améliorer les réponses de l'enfant, un incitatif est permis.

Demandez-lui : « Est-ce que tu peux m'en dire plus sur cette image? »

Notez les concepts ici :

- 1) _____
2) _____
3) _____
4) _____
5) _____

Évaluation:

Si l'enfant identifie « petits chats » ou « chat » ou « chaton », indiquez 1 point. Si l'enfant dit « maman chat et petits chats » ou « chatons », indiquez 2 points. Indiquez 1 point supplémentaire (5 max.) pour chaque concept additionnel que l'enfant mentionne, ex : « petit chat a faim », « le bol est vide », « petit chat grimpe sur le dos de maman », « petit chat joue avec la balle », etc.

2. Dite: « Montre-moi (en pointant) le petit chat (ou utilisez le terme de l'enfant) qui est **sur le dessus** ».

3. Dite: « Montre-moi le petit chat qui est **dans** quelque chose ».

4. Dite: « Montre-moi le petit chat qui est **sur le côté gauche** ».

(2 points)

5. Dite: « Montre-moi le petit chat qui est **dessous** ».

(2 points)

Tournez à la carte 4 et dites : « Tu vois ces suçons ? Ils sont tous

6. Dite: « Montre-moi le **plus gros** ».

7. Dite: « Montre-moi le **plus petit** ».

8. Demandez : « Lequel est le **premier** ? »

9. Demandez : « Lequel est en **dernier** ? »

10. Demandez : « Lequel est au **milieu** ? »

(2 points)

Total possible du résultat: 17

Total du résultat de l'enfant: _____

TEST 3

IDENTIFICATION DES CHIFFRES, ET CALCUL

Instructions: Tournez à la carte 5 et dites : « Regarde cette page de **chiffres**

Évaluation : Indiquez 1 point pour chaque bonne réponse à moins qu'un commentaire soit noté.

Instructions

Résultats de l'enfant

- | | |
|---|-------------------------|
| 1. Dites : « Montre-moi le chiffre 5 » (Note : si l'enfant ne répond pas, pointez le chiffre 5 et dites : « Voici le chiffre 5 », mais ne lui | _____ |
| 2. Dites : « Montre-moi le 4 | _____ |
| 3. Dites : « Montre-moi le 7 | _____ |
| 4. Dites : « Montre-moi le 9 | _____ |
| 5. Pointez le chiffre 3 et demandez : « Quel est ce chiffre ? » | _____ |
| 6. Pointez le chiffre 6 et demandez : « Quel est ce chiffre ? » | _____ |
| 7. Pointez le chiffre 2 et demandez : « Quel est ce chiffre ? » | _____ |
| 8. Pointez le chiffre 8 et demandez : « Quel est ce chiffre ? » | _____ |
| 9. Dite : « Dis-moi quel âge tu as ? »
(Note: si l'enfant ne le sait pas, demandez-lui de montrer combien de doigt et demandez-lui de compter ses doigts. L'enfant doit dire verbalement son âge). | _____ |
| Tournez à la carte 6 et dites: « Regarde tous ces suçons sur cette page. | |
| 10. Pointez la boîte A et dites: « Compte les suçons rouges dans cette boîte | _____ |
| 11. Pointez la boîte B et dites: « Compte les suçons jaunes dans cette boîte | _____ |
| 12. Pointez encore la boîte B et demandez: « Si on ajoute un autre suçon jaune , combien on aura de suçons en tout ?» | _____ (2 points) |
| 13. Pointez la boîte C et dites: « Compte les suçons verts dans | _____ (2 points) |
| 14. Pointez la boîte D et dites: « Compte les suçons orange dans cette boîte pour moi ». | _____ (2 points) |

Total possible du résultat: 17

Résultat de l'enfant: _____

TEST 4

IDENTIFICATION DES LETTRES ET ÉCRITURE

Instructions: Tournez à la carte 7 et dites: « Regarde toutes les lettres sur cette page

Évaluation: Indiquez 1 point pour chaque bonne réponse. Voir les instructions spéciales pour évaluer l'item 14.

Instructions

Résultats de l'enfant

1. Dite : « Montre-moi la lettre **B** » (Note : si l'enfant ne répond pas, pointez la lettre **B** et dites : « Voici la lettre **B** », mais ne lui apportez plus d'aide pour cette section du test).

2. Dite : « Montre-moi la lettre **L** »

3. Dite : « Montre-moi la lettre **C** »

4. Dite : « Montre-moi la lettre **P** »

5. Dite : « Montre-moi la lettre **F** »

6. Pointez la lettre **M** et demandez : « Quelle est cette lettre ?».

7. Pointez la lettre **E** et demandez : « Quelle est cette lettre ?».

8. Pointez la lettre **S** et demandez : « Quelle est cette lettre ?».

9. Pointez la lettre **D** et demandez : « Quelle est cette lettre ?».

10. Pointez la lettre **H** et demandez : « Quelle est cette lettre ?».

Enlevez la carte 7 de la vue de l'enfant.

11. Demandez: « Peux-tu écrire la lettre **A** pour moi ? »

Placez une feuille de papier non lignée devant l'enfant et dites : « Écris la lettre **A** sur cette page pour moi ».

12. Répétez les directives ci-dessus pour la lettre **B**.

13. Répétez les directives ci-dessus pour la lettre **C**.

14. Demandez: « Peux-tu écrire ton nom ?»

Utilisez la même feuille de papier et dites : «Écris ton nom sur cette feuille pour moi ». (Évaluation : 1 point pour chacune des deux premières lettres. Cinq points pour le nom au complet, s'il est reconnaissable.)

Total possible du résultat: 18

Résultat de l'enfant: _____

APPENDICE I

CALENDRIER D'INTERVENTION

CALENDRIER D'INTERVENTION 2009 - 2010

PHASE DU PROJET	DÉBUT	FIN	PHASE DU PROJET	DÉBUT	FIN
IMDPE	23/09/2009	25/09/2009	ÉVALUATION 2	27/04/2010	28/04/2010
EVIP	15/10/2009	21/10/2009	HISTOIRES 21 À 30	26/04/2010	01/06/2010
LOLLIPOP	28/10/2009	11/09/2009	POSTTEST	02/06/2010	04/06/2010
PRÉTEST	02/02/2010	02/08/2010			
HISTOIRES 1 À 10	02/09/2010	18/03/2010			
ÉVALUATION 1	19/03/2010	22/03/2010			
HISTOIRES 11 À 20	22/03/2010	23/04/2010			

SEPTEMBRE							OCTOBRE							NOVEMBRE							DÉCEMBRE							JANVIER							FÉVRIER						
D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	5				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5					1	2	1	2	3	4	5	6			
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31	29	30						27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30	28						
																												31													
MARS							AVRIL							MAI							JUIN							JUILLET							AOUT						
D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	5	6				1	2	3					1					1	2	3	4	5					1	2	3	1	2	3	4	5	6	7
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28
28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31	29	30	31					
														30	31																										