

**Comment faciliter le développement du vocabulaire
chez les jeunes enfants à risque ?
Une approche basée sur la recherche**

Christa Japel¹
Monique Brodeur¹
Éric Dion¹

Catherine Gosselin¹
Deborah Simmons²
Delphine Vuattoux¹

¹ Université du Québec à Montréal ² Texas A & M University

*Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ?
Une approche basée sur la recherche*

Cette œuvre a été possible grâce à la participation du Conseil canadien sur l'apprentissage.

Tous les documents produits par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) seront disponibles en anglais et en français. Toutefois, les documents produits pour le CCA par d'autres organismes ne seront affichés en ligne que dans leur langue d'origine. Si une traduction du texte en entier n'est pas disponible, le CCA s'assurera que le sommaire est traduit dans l'autre langue officielle.

Il est à noter, toutefois, que les opinions qu'elle renferme sont expressément celles de ses auteurs.
Le Conseil canadien sur l'apprentissage n'est en rien responsable du contenu.

Sommaire

Les compétences en lecture sont la clé d'une intégration réussie dans notre société. Au moment de l'entrée à la maternelle, les enfants possèdent normalement des habiletés les prédisposant à l'apprentissage de la lecture. Ces habiletés - habituellement désignées sous le nom de pré-littéracie ou d'habiletés émergentes de littéracie - varient cependant en fonction des compétences langagières acquises antérieurement et plus particulièrement en fonction du degré de stimulation que l'enfant reçoit de ses parents et des personnes qu'il côtoie dans son environnement. Nous observons, en effet, une inégalité alarmante entre les enfants de différents milieux quant à l'étendue et à la richesse de leur vocabulaire, facteur essentiel d'un bon apprentissage de la lecture. Surmonter cette première inégalité représente donc un énorme défi et souligne l'importance de mettre l'emphase sur le développement explicite du vocabulaire avant les premières années de scolarité, et ceci, particulièrement pour les enfants issus de milieux moins stimulants. L'année précédant l'entrée en maternelle semble donc être une période optimale pour mener des interventions visant des habiletés de pré-littéracie, du fait que les enfants possèdent déjà tous un niveau de base en vocabulaire réceptif et expressif et que la grande majorité d'entre eux se retrouve en milieu de garde.

Devant l'importance d'intervenir de façon précoce, nous avons développé une approche novatrice et basée sur des recherches ayant fait leurs preuves, dont l'objectif est d'améliorer le vocabulaire des enfants à risque d'âge préscolaire. Trente livres pour enfants « Mimi et ses amis » ont été spécialement écrits et illustrés en se basant sur un corpus de mots spécifiques identifiés comme étant connus par des enfants issus de milieux favorisés, mais inconnus par des enfants à risque. En effet, la lecture de livres d'histoires par l'adulte est démontrée comme un moyen efficace pour augmenter le vocabulaire d'enfants d'âge préscolaire. Cependant, les enfants doivent participer et être engagés dans l'activité pour favoriser l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire. En outre, des lectures répétées du même livre où le vocabulaire est présenté de façon systématique et rigoureuse par l'éducatrice se sont avérées être un facteur important dans l'acquisition de nouveaux mots. Les activités de lecture de livres d'histoires ne sont toutefois pas efficaces de façon identique pour tous les jeunes enfants. Les enfants qui ont un vocabulaire initial restreint ne retirent pas les mêmes bénéfices de cette activité que ceux avec un vocabulaire plus étendu. Les différences entre les enfants continuent alors à être accentuées avec le temps. Il

*Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ?
Une approche basée sur la recherche*

est donc primordial de donner des informations explicites quant aux nouveaux mots rencontrés pendant la lecture pour soutenir l'apprentissage des enfants à risque de difficultés ultérieures.

Actuellement, les éducatrices en services de garde au Québec n'ont pas accès à des méthodes ayant fait leurs preuves pour aider les enfants de milieux défavorisés à enrichir leur vocabulaire. Notre objectif consiste à faire apprendre à notre groupe d'enfants de milieux défavorisés des mots connus et maîtrisés par ceux de milieux favorisés du même âge. Pour ce faire, nous avons écrit trente histoires qui ciblent cinq ou six mots par lecture introduits en deux temps. Les histoires sont accompagnées d'une activité pédagogique détaillée avec les définitions des mots ciblés à lire aux enfants et sont suivies à chaque fois de trois activités destinées à expliquer, mettre en contexte et généraliser le nouveau mot.

Le projet s'est déroulé en deux phases. La phase pilote a été menée auprès de 60 enfants à Montréal entre avril et juin 2008. La phase d'expérimentation a été menée auprès de 199 enfants dans les régions de Montréal et des Cantons de l'Est entre septembre 2008 et février 2009. Pour la phase d'expérimentation, douze centres de la petite enfance de quartiers défavorisés des régions de Montréal (4) et des Cantons de l'Est (8) ont été recrutés et ont par la suite, participé à l'implantation du projet. Vingt-deux éducatrices et leur groupe d'enfants ont été aléatoirement assignés à la condition contrôle ou à la condition intervention. Les éducatrices de cette dernière condition ont été formées à la façon d'employer le matériel et de présenter les activités. Le niveau de vocabulaire réceptif a été évalué en pré-test et la connaissance des mots ciblés dans les histoires a été évaluée en pré-test et post-test. Pour obtenir des informations sur le niveau d'attention dont l'enfant est capable au moment de la lecture des histoires, nous avons également mesuré l'auto-régulation de l'attention et des comportements. Les différences individuelles entre les éducatrices ont été prises en comptes par un questionnaire sur leurs caractéristiques sociodémographiques, leur niveau de formation initiale, de formation continue et leur expérience. Les éducatrices ont fourni certaines données sociodémographiques concernant les enfants de leur groupe (langue parlée à la maison, statut familial, etc.). Ces informations ont également été recueillies auprès des parents par le biais d'entrevues téléphoniques destinées à préciser le niveau d'éducation de la mère et le revenu familial.

*Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ?
Une approche basée sur la recherche*

Au début du projet, les deux groupes (contrôle et intervention) n'étaient pas différents statistiquement au niveau de l'âge moyen des enfants et de leurs caractéristiques sociodémographiques. Les deux groupes présentaient également un niveau semblable de vocabulaire réceptif et expressif. À la fin de l'intervention, les résultats indiquent que, comparés aux enfants du groupe contrôle, les enfants ayant bénéficié de l'intervention ont augmenté significativement leur connaissance des mots ciblés tels que mesurés par le nombre de définitions correctes retenues et produites au post-test. Notre intervention d'enseignement explicite du vocabulaire s'avère donc efficace puisque son effet demeure significatif même après avoir tenu compte de facteurs individuels et familiaux pouvant avoir un impact sur les apprentissages des enfants.

En conclusion, en plus d'augmenter le vocabulaire des enfants de milieux défavorisés, ce projet a permis aux éducatrices d'être plus sensibles aux besoins d'apprentissage de leur groupe. En outre, le protocole qui accompagne la série de livres a entraîné une modification de leurs pratiques éducatives lorsque les enfants sont confrontés à de nouveaux mots. Finalement, nos résultats alimentent la discussion actuelle concernant les approches pédagogiques à privilégier pendant les années préscolaires et notamment au sujet de la dichotomie traditionnelle entre l'approche d'enseignement explicite et l'approche constructiviste. Nos résultats soulignent qu'il est souhaitable d'intégrer l'enseignement explicite du vocabulaire à un curriculum d'orientation constructiviste. Par ailleurs, cette démarche devrait être appliquée à toutes les activités langagières et faire partie des interactions quotidiennes dans les milieux préscolaires et particulièrement dans ceux fréquentés par les enfants de milieux défavorisés. Les résultats de ce projet ont également des implications importantes à l'égard des politiques publiques. Par exemple, des programmes destinés aux enfants en milieux défavorisés devraient être conçus de façon à pouvoir combiner l'apprentissage actif et l'enseignement explicite de certains contenus. Le personnel éducateur devrait posséder des qualifications adéquates, disposer de suffisamment de temps pour planifier et préparer des activités, et recevoir la formation et le soutien nécessaires pour l'implantation d'interventions validées scientifiquement. Ces dernières devraient faire partie intégrante de tout programme qui vise à réduire l'écart entre des enfants plus ou moins favorisés sur le plan socioéconomique et familial.

Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ?

Une approche basée sur la recherche

Christa Japel¹

Monique Brodeur¹

Éric Dion¹

Catherine Gosselin¹

Deborah Simmons²

Delphine Vuattoux¹

¹ Université du Québec à Montréal ² Texas A & M University

CONTEXTE THÉORIQUE

Le développement du vocabulaire et les disparités socioéconomiques

L'un des accomplissements majeurs que connaît l'enfant au cours de son développement, et particulièrement au cours des années préscolaires, est l'acquisition des habiletés langagières qui lui permettent de comprendre et de communiquer avec le monde qui l'entoure. D'un vocabulaire limité entre 10 à 20 mots en moyenne à l'âge de 18 mois, le vocabulaire des enfants augmente rapidement pour atteindre environ 1000 mots à l'âge de 3 ans, permettant ainsi à un enfant moyen de communiquer d'une façon intelligible et toujours plus complexe (Lewis et Bremner, 2005). À partir de 3 ans, il est difficile de mesurer le vocabulaire que l'enfant utilise, mais le nombre de mots que les enfants comprennent est toujours plus grand que le nombre de mots qu'ils emploient réellement. À 5 ans, par exemple, on s'attend à ce qu'un enfant moyen connaisse entre 4000 et 5000 mots et acquière presque autant de mots additionnels pendant cette année. Ainsi, avant l'âge de 6 ans, les enfants posséderont un lexique mental approximatif de 10 000 mots (Anglin, 1993).

Les compétences prédisposant l'enfant à l'apprentissage de la lecture sont reliées aux capacités langagières qu'il possède en entrant dans le système scolaire (Duncan et al., 2006). L'étendue du vocabulaire d'un enfant facilite sa reconnaissance du mot, et par conséquent, ses premières habiletés en lecture telles que le décodage, mais également des processus futurs plus complexes tels que la compréhension des textes (Storch et Whitehurst, 2002). En effet, l'acquisition précoce d'un large vocabulaire augmente la compréhension de la langue parlée et écrite, ainsi que la capacité à deviner correctement ce que des mots peu familiers peuvent signifier, permettant ainsi au lecteur de porter toute son attention sur la compréhension de ce qu'il est en train de lire (Hirsch, 2003).

*Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ?
Une approche basée sur la recherche*

Sachant que le décodage et la compréhension de textes sont des habiletés de base, il n'est pas surprenant que les capacités langagières des enfants d'âge préscolaire soient de bons prédicteurs de leur succès futur à l'école. Par exemple, les données de six études longitudinales menées en Amérique du Nord et en Europe montrent qu'un des facteurs prédictifs les plus solides de la réussite scolaire correspond aux apprentissages réalisés pendant la période préscolaire. Ainsi, la connaissance des nombres, des lettres et de la signification des mots est fortement reliée aux apprentissages ultérieurs (Duncan et al, 2006). De tels résultats prouvent donc clairement que les connaissances engendrent les connaissances, et que la maîtrise de ces habiletés à l'entrée à l'école détermine en grande partie la trajectoire académique de l'enfant tout au long de sa scolarité.

Les comportements et les habiletés précoces liés à un bon développement de la lecture - habituellement désignés sous le nom de pré-littéracie ou d'habiletés émergentes de littéracie - varient en grande partie selon le degré de stimulation que l'enfant reçoit de ses parents et des personnes qu'il côtoie dans son environnement, comme son éducatrice en service de garde. Le degré de stimulation que les parents peuvent fournir est lui-même étroitement lié à certaines de leurs caractéristiques telles que leur revenu et leur niveau d'éducation. Ces variables contribuent à des écarts socioéconomiques importants dans les premières habiletés en vocabulaire de l'enfant (Smith, Brooks-Gunn, et Klebanov, 1997; Willms, 2002). Hart et Risley (2003) suggèrent que l'exposition à la langue est un élément central contribuant à ces écarts. En comparant la quantité de mots auxquels les enfants de différents milieux socioéconomiques sont exposés, ces chercheurs ont relevé des différences considérables. En effet, les enfants dont les parents sont des professionnels entendent environ 11,2 millions de mots par an, les enfants des familles de classe ouvrière en entendent 6.5 millions, tandis que ceux dont les parents reçoivent de l'aide sociale en entendent seulement 3.2 millions. Sur quatre ans, cette différence devant le nombre de mots auxquels un enfant est exposé peut atteindre un maximum de 32 millions de mots, une « catastrophe précoce » pour Hart et Risley. Cette inégalité sera intensifiée au fur et à mesure du cheminement scolaire de l'enfant, étant donné que de bonnes habiletés de base lui permettront de profiter pleinement des opportunités d'apprentissage que l'école lui offre (Graves, Brunetti et Salter, 1982). Stanovich (1986) parle ainsi de « l'effet Mathieu » en lecture pour qualifier cet écart croissant en référence à l'idée que les riches s'enrichissent tandis que les pauvres deviennent plus pauvres.

Surmonter cette première inégalité représente donc un énorme défi et souligne l'importance de mettre l'emphase sur le développement explicite du vocabulaire avant les premières années de scolarité, et ceci, particulièrement pour les enfants issus de milieux moins stimulants.

L'apprentissage du vocabulaire chez les enfants en bas âge

Alors que pour les élèves plus vieux, le vocabulaire se développe par la lecture, les enfants en bas âge dépendent essentiellement du contact avec le langage oral pour apprendre de nouveaux mots et leur signification (Anderson et Nagy, 1992; Becker, 1977). La lecture de livres d'histoires par l'adulte est démontrée comme un moyen efficace pour augmenter le vocabulaire d'enfants d'âge préscolaire (Bus, van Ijzendoorn, et Pellegrini, 1995; Elley, 1989; Robbins et Ehri, 1994; Sénéchal et Cornell, 1993). Cependant, contrairement à la lecture traditionnelle d'histoires où l'adulte lit et l'enfant écoute, les enfants doivent participer et être engagés dans l'activité pour favoriser l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire (Hargrave et Sénéchal, 2000; Sénéchal, Thomas, et Monker, 1995; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst et al., 1999). En outre, des lectures répétées du même livre (Robbins et Ehri, 1994; Sénéchal et al., 1995) où le vocabulaire est présenté de façon systématique et rigoureuse par l'éducatrice se sont avérées être un facteur important dans l'acquisition de nouveaux mots (Kame'enui et al., 2002 ; Simmons et al., 2002).

Les activités de lecture de livres d'histoires ne sont toutefois pas efficaces de façon identique pour tous les jeunes enfants. Les enfants qui ont un vocabulaire initial restreint ne retirent pas les mêmes bénéfices de cette activité que ceux avec un vocabulaire plus étendu. Les différences entre les enfants continuent alors à être accentuées avec le temps (Robbins et Ehri, 1994; Sénéchal et al., 1995; Stanovich, 1986). Il est donc primordial de donner des informations explicites quant aux nouveaux mots rencontrés pendant la lecture pour soutenir l'apprentissage des enfants à risque de difficultés ultérieures (Biemiller et Slonim, 2001 ; Simmons et al., 2002). Les interventions prenant ceci en considération donnent des résultats positifs pour les enfants à risque âgés de 4 à 6 ans. Par exemple, Penno, Wilkinson et Moore (2002) ont montré des effets bénéfiques pour les enfants de première année si la signification des mots de vocabulaire était expliquée à la fois avant et pendant la lecture de l'histoire. Des résultats similaires ont été rapportés par Wasik et Bond (2001), dont l'intervention pour les enfants de 4 ans comprenait à la

fois la lecture interactive de livres accompagnée de l'explication du vocabulaire, ainsi que des occasions multiples pour que les enfants emploient les mots dans des contextes reliés à l'histoire. En outre, les résultats d'une étude menée par Coyne, Simmons, Kame'enui et Stoolmiller (2004) suggèrent que l'enseignement explicite de la signification des mots au cours de la lecture de l'histoire aide à réduire l'écart de vocabulaire entre les enfants de milieux socioéconomiques différents. Coyne et ses collègues ont constaté que cette approche était particulièrement bénéfique pour les enfants avec des habiletés de vocabulaire réceptif plus faibles puisque ces derniers ont démontré de plus grands gains que les enfants avec un vocabulaire réceptif plus élevé. Pris ensemble, ces résultats montrent la pertinence d'une lecture explicite et interactive des livres d'histoires avec des enfants en bas âge. Malheureusement, la plupart des efforts sont destinés à des enfants qui sont déjà entrés dans le système scolaire. Nous manquons donc l'opportunité d'une « remédiation intelligente » (Coyne, Simmons et Kame'enui, 2004) qui stimule le développement optimal du vocabulaire pendant la petite enfance (Hirsch, 2003).

Il semble évident que des mesures préventives pour réduire ces inégalités entre les enfants provenant de milieux socioéconomiques différents devraient être mises en place avant l'âge de 5 ans, c'est-à-dire avant que les enfants n'entrent dans le système scolaire. L'année précédant l'entrée en maternelle semble donc être une période optimale pour mener des interventions visant des habiletés de pré-littéracie, du fait que les enfants possèdent déjà tous un niveau de base en vocabulaire réceptif et expressif (Wasik et Bond, 2001) et que la majorité d'entre eux se retrouve en milieu de garde. En effet, plus de 80% des enfants de 4 ans au Québec fréquentent un service en installation ou en milieu familial (Japel, Tremblay, et Côté, 2005).

Programmes au préscolaire et développement du langage

Bien que les parents demeurent indéniablement la source fondamentale de stimulation, les milieux de garde représentent un lieu important pour venir compenser certaines défaillances de la famille en ce qui concerne le développement du langage. En effet, la majorité des enfants passe plus de temps en service de garde qu'auprès de leurs parents. Cependant, cette compensation est elle-même reliée à la qualité des soins et de la stimulation éducative que l'enfant y reçoit. Des programmes d'intervention précoce de qualité tels que le *High/Scope Perry Preschool Project* et l'*Abecedarian Project* ont donné des résultats positifs à court et à long terme en ce qui a trait à la lecture et aux capacités langagières (voir Campbell et Ramey, 1995; Schweinhart, Barnes, et

Weikart, 1993). Les données récentes de *Cost Quality and Child Outcomes* et l'étude du NICHD démontrent des corrélations positives semblables entre la fréquentation d'un milieu de garde de qualité et les capacités prédisposant à la réussite scolaire (NICHD, 2006; NICHD et Duncan, 2003; Peisner-Feinberg et al., 2001).

Services de garde éducatifs à la petite enfance au Québec et leur qualité

Malheureusement, les résultats de deux études à grande échelle menées récemment au Québec et visant à examiner la qualité de son réseau de services de garde indiquent que la majorité des milieux sont de qualité minimale. Certes, la santé et la sécurité des enfants ne sont généralement pas compromises, mais les interactions entre l'enfant et le personnel, tout comme les activités proposées dans le programme, manquent bien souvent de composantes éducatives favorisant le développement social, émotif et cognitif de l'enfant (Drouin et al., 2004; Japel et al., 2005). En ce qui concerne le développement du langage, l'étude *Grandir en qualité* (Drouin et al., 2004) a constaté que le personnel éducateur fournit un appui plutôt faible pour venir soutenir et enrichir le développement du langage des enfants. L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (Harms, Clifford, et Cryer, 1998), utilisée dans l'étude *La qualité, ça compte !* (Japel et al., 2005), mesure les divers aspects qui soutiennent le développement des habiletés de langage et de raisonnement des enfants, tels que l'accès aux livres (p.ex., nombre de livres mis à la disposition des enfants), la fréquence et la qualité des activités de langage réceptif (p.ex., les livres, le matériel langagier et les activités sont appropriés à l'âge des enfants), les activités employées par le personnel éducateur pour encourager les enfants à communiquer (p.ex., échanges sur les dessins, jeux de doigts, chansons, causeries), leur utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement et la qualité des conversations entre le personnel éducateur et l'enfant. Alors que les services à but non lucratif (Centres de la Petite Enfance) affichent une meilleure qualité que les garderies à but lucratif, les résultats obtenus à la sous-échelle « Langage et Raisonnement » montrent qu'ils n'atteignent généralement pas le niveau de qualité qui augmenterait les capacités langagières des enfants. Plus précisément, le personnel éducateur encourage les enfants à communiquer et à converser tout au long de la journée, et dans la plupart des milieux, la lecture d'histoires est intégrée à la routine quotidienne. Cependant, le nombre de livres disponibles est limité et le niveau de langage employé par le personnel encourage d'une façon minimale à développer le vocabulaire et la compréhension des concepts et

des relations logiques (Japel et al., 2005). L'étude *La qualité, ça compte !* indique également que les enfants de milieux défavorisés sont plus susceptibles de se retrouver dans un milieu de garde de moins bonne qualité. Comme la formation et les compétences du personnel éducateur sont fortement associées à la qualité de l'environnement éducatif qu'ils créent (Barnett, 2003), ces résultats montrent la nécessité de sensibiliser ces derniers à l'importance du développement du vocabulaire et de leur fournir la formation et le matériel adéquats pour soutenir ce développement.

MÉTHODOLOGIE

« Mimi et ses amis » – une approche novatrice de l'instruction explicite du vocabulaire

Actuellement, les éducatrices en services de garde au Québec n'ont pas accès à des méthodes ayant fait leurs preuves pour aider les enfants de milieux défavorisés à enrichir leur vocabulaire. Notre approche face à ce problème est novatrice et s'appuie sur la recherche. Les programmes existants ont commencé à élaborer des activités de lecture d'histoires à partir de la littérature enfantine existante. Coyne et ses collègues (2004), par exemple, ont sélectionné quarante livres primés et ont choisi trois mots dans chaque livre pour une instruction explicite du vocabulaire. Ces mots choisis sont enseignés de façon explicite parce qu'ils ont été considérés par les chercheurs comme difficiles, mais également parce qu'ils ont été employés par l'auteur du livre. Cette façon de procéder mène donc à un choix intéressant mais arbitraire des mots enseignés (ex. : « sushi », « gardien du zoo »).

De plus, comme les mots enseignés étaient abordés uniquement lors d'une seule histoire, l'opportunité de les réviser plus tard dans l'année était limitée. Pour contourner ces limites, nous sommes donc partis des besoins en matière de vocabulaire des enfants. Nous avons commencé par identifier des mots connus par des enfants de milieux favorisés, mais pas par notre groupe d'enfants de milieux défavorisés. Parmi ce corpus, nous avons identifié un plus petit corpus de mots susceptibles d'être utiles pour comprendre des lectures de base. Puis, une fois que ce corpus d'environ 200 mots a été identifié, nous avons composé une série d'histoires dans lesquelles les mots ciblés sont présentés et révisés systématiquement. Ces histoires sont donc spécialement créées pour cibler l'apprentissage de mots précis généralement inconnus par les enfants de milieux défavorisés. Les activités sont inspirées d'interventions de lecture de livres d'histoires dont l'efficacité a été démontrée (Coyne et al., 2004; Penno et al., 2002; Wasik et Bond, 2001).

Nous avons mis en place des activités pédagogiques pour les éducatrices qui permettent une manière précise d'aborder les nouveaux mots et nous employons une routine de lecture interactive destinée à encourager la participation et l'attention des enfants.

Identification du corpus de vocabulaire et élaboration des activités

Les études descriptives du vocabulaire expressif des enfants francophones âgés de 4 à 5 ans sont presque inexistantes. En fait, la seule que nous avons retrouvée date de 1968 (Préfontaine et Préfontaine, 1968) et concerne les mots employés par des enfants âgés de 5 à 8 ans lors d'activités en classe. Cette liste de mots a été mise à jour en enlevant les anachronismes et en ajoutant des mots utilisés, quarante ans plus tard, dans des livres de révision du Français 1^{re} année conformes au programme du Ministère de l'Éducation du Québec. Cette liste de 1081 mots a été réduite en enlevant les articles, pronoms, conjugaisons des verbes et pluriels des noms, les mots compris et produits à trente mois selon une version québécoise validée de *l'Inventaire MacArthur du Développement de la Communication* (Frank, Poulin-Dubois, & Trudeau, 1997; Trudeau, Frank, & Poulin-Dubois, 1997) et les mots que les enfants devraient comprendre avant l'âge de 7 ans selon une version française validée de *l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP; Dunn et al., 1993)*. Trente-deux éducatrices œuvrant en milieux favorisés ou défavorisés qui avaient participé à d'autres projets ou qui fréquentaient des cours universitaires ont ensuite été invitées à indiquer si leurs groupes d'enfants âgés de 4 ans connaissaient les mots de cette liste réduite à 276 mots. Les réponses des éducateurs de différents milieux socioéconomiques ont permis d'identifier le vocabulaire qui distingue les enfants en milieux défavorisés des enfants en milieux favorisés. Plus précisément, près de 80 pour cent des mots présentés n'étaient pas connus par les enfants en milieux défavorisés tandis que la majorité de ces mots était connue par les enfants de provenance socioéconomique plus favorisée. Parmi ces mots non connus un corpus de vocabulaire constitué de 70 noms, 56 verbes, 44 adjectifs et 4 adverbes était choisi aléatoirement et ce corpus est donc à la base des trente histoires développées pour une instruction explicite de 174 nouveaux mots. Chaque histoire présente cinq ou six nouveaux mots de la liste qui sont introduits de façon explicite (Omanson, 1982a, 1982b). Pour rencontrer de nouveau ces mots dans un autre contexte, les histoires suivantes contiennent quatre à six mots présentés précédemment de façon explicite. Pour nous assurer que les histoires étaient intéressantes et engageantes pour des enfants de 4 ans, nous avons sollicité la collaboration d'une auteure et

illustratrice de renom au Canada, Marie-Louise Gay, qui est une experte dans le domaine et a reçu divers prix nationaux et internationaux. Les illustrations sont conçues pour que le mot abordé soit mis en valeur. C'est ainsi que la série « Mimi et ses amis » a vu le jour. La mission de Mimi l'abeille, mais également celle de Coco le cochon ou encore Kali la baleine, est de réussir à capter l'attention des enfants tout en leur prodiguant du plaisir à apprendre les nouveaux mots rencontrés dans l'histoire. Ces mots s'appellent des « mots magiques ».

Livrets pédagogiques et déroulement des activités

Chacune des trente histoires est accompagnée d'une activité pédagogique détaillée avec les définitions des mots ciblés à lire aux enfants (voir Coyne et al., 2004). Ces activités pédagogiques permettent de standardiser l'implantation du projet en fournissant aux éducateurs/enseignants un verbatim accompagné d'exemples variés pour les activités suivant la lecture des histoires. Chaque histoire est lue à deux reprises et l'éducatrice doit mettre en place cette activité de lecture sur une base quotidienne. Plus précisément, le premier jour, l'éducatrice lit l'histoire et présente la première série de mots magiques (deux ou trois selon l'histoire). Le lendemain, la même histoire est présentée de nouveau et les deux ou trois autres mots magiques sont introduits. Étant donné que les éducatrices en service de garde ne travaillent habituellement que quatre jours par semaine, cela permet la lecture de deux nouvelles histoires par semaine. Les histoires ciblent deux ou trois mots par lecture et sont suivies à chaque fois de trois activités destinées à expliquer, mettre en contexte et généraliser le nouveau mot. Par exemple, dans la première histoire, le mot « rayé » est introduit. Le tableau 1 et le texte suivant illustrent comment l'enseignement explicite de ce mot se déroule.

Tableau 1 : 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. Tu vois 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	Regarde Mimi et les autres abeilles. Tu te souviens de notre mot magique pour dire qu'elles ont des

*Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ?
Une approche basée sur la recherche*

	magique	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 correspondant ou non au mot magique.	Je vais te parler de certaines choses et si tu penses que ça a des lignes de deux couleurs, je veux que tu me dises « Oui!!! C'est <i>rayé</i> ! ». Si tu penses que ça n'a pas des lignes de deux couleurs, dis-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 te donner des exemples de phrases où tu dois retrouver un mot magique. Si Léa porte un chandail avec des lignes de deux couleurs, à quel mot magique, cela te fait penser?

Définitions pendant la lecture :

Avant la lecture, on explique aux enfants qu'ils devront être très attentifs à nos trois nouveaux mots magiques du jour. Ces mots sont alors présentés et ils doivent tous être répétés par le groupe. Au cours de la lecture quotidienne, les enfants sont encouragés à lever la main dès qu'ils entendent un mot magique afin de leur donner la définition, et ce, dès qu'il se présente dans l'histoire. Ainsi, si nous prenons l'adjectif « rayé » par exemple, les enfants doivent lever la main lorsqu'ils entendent le mot dans la phrase : « Mimi est une petite abeille rayée ». Une fois que les enfants ont levé la main et après avoir été félicités, une courte définition leur est donnée : « Rayé, ça veut dire qui a des lignes de deux couleurs. Tu vois Mimi a des lignes de deux couleurs, elle est rayée ». L'éducatrice insiste de façon appuyée sur le mot, les enfants doivent le répéter et la lecture est reprise. La procédure est identique lorsque les deux autres mots magiques sont présentés dans l'histoire.

Première activité :

Après la lecture, la première activité est une activité de rappel. L'éducatrice reprend les illustrations de l'histoire et revient avec les enfants sur le mot magique relié à cette illustration. Ainsi, toujours pour le mot « rayé », elle reprend l'image des petites abeilles et demande aux

enfants : « Est-ce que tu te souviens de notre mot magique pour dire quelque chose qui a des lignes de deux couleurs? ». L'adjectif « rayé » est alors répété avec les enfants.

Deuxième activité :

Dans la deuxième activité, les enfants sont mis dans un contexte où ils ont des choix à faire et doivent décider si l'amorce proposée correspond au mot magique. Ainsi, on leur demande si une page toute blanche ou un gant tout noir est rayé, si un zèbre est rayé, etc. Cette activité qui ne nécessite plus le support visuel du livre vise la discrimination et est destinée à élargir l'utilisation du mot à d'autres contextes que celui de l'histoire.

Troisième activité :

Enfin, la troisième activité vise une nouvelle généralisation du mot. Ici aussi, et sans appui visuel des images du livre, on s'attarde à ce que le contexte soit bien distinct de celui de l'histoire. On ne parle donc plus des abeilles rayées, mais on propose aux enfants un nouvel exemple tel que : « Aujourd'hui, Léa a un chandail qui a des traits de deux couleurs. À quel mot magique cela te fait penser? »

La routine de la lecture et des activités qui la suivent demeure toujours la même et fonctionne sur le modèle que nous venons de présenter. Lors de la deuxième lecture, les mots sont relus et donc révisés, mais on s'intéresse ici à trois nouveaux mots magiques.

Expérimentation des activités et mesures

La phase pilote

Le projet s'est déroulé en deux phases. La phase pilote a été menée auprès de 60 enfants à Montréal entre avril et juin 2008. Deux CPE et une classe de pré-maternelle de quartiers défavorisés de Montréal fréquentés par des enfants âgés de 4 ans ont expérimenté la version pilote de quinze de nos histoires. Cinq éducatrices et une enseignante ont été aléatoirement sélectionnées à la condition contrôle (évaluation seulement, N = 30) ou à la condition intervention (N = 30). Les éducatrices et l'enseignante de cette dernière condition ont été formées à la façon d'employer le matériel et de présenter les activités (voir Tableau 1). Elles ont également reçu un soutien individuel fourni par une assistante de recherche qui, lors d'une

activité de lecture, observait l'éducatrice pour s'assurer de la fidélité de l'implantation et qui, si cela s'avérait indiqué, offrait des suggestions pour améliorer le déroulement des activités.

Pour obtenir un profil du niveau de fonctionnement en ce qui a trait au vocabulaire réceptif, un pré-test a été administré à tous les enfants en utilisant une version française validée du *l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP; Dunn et al., 1993)*. Puisque ce test est long à passer et parce qu'il n'est pas sensible aux effets d'intervention (voir Coyne et autres, 2004b), il n'a pas été employé pour le post-test. En revanche, la connaissance de la signification d'un échantillon des mots présentés dans les histoires a été examinée au pré-test et au post-test en suivant la procédure de Biemiller et Slonim (2001). En sélectionnant douze mots aléatoirement, nous avons alors demandé à chaque enfant de nous indiquer ce que signifiait le mot-clé dans une phrase (ex. : « Mathieu part en voyage. Dans cette phrase, que veut dire le mot voyage ? »). Cette méthode nous permettait d'évaluer si l'enfant avait appris les mots magiques et pouvait les expliquer dans un autre contexte que celui de l'histoire.

Afin de tenir compte de certaines caractéristiques de l'enfant pouvant avoir un impact sur l'apprentissage, la capacité d'auto-régulation a été mesurée à l'aide de l'adaptation française de la procédure d'évaluation « Head to Toes ». Cet instrument que nous avons traduit et validé au cours de cette phase pilote du projet avait préalablement été validé aux États-Unis auprès d'un échantillon de 445 enfants (36 à 78 mois) issus de milieux socio-économiques variés (Cameron et al., 2007). Le score global est corrélé à plusieurs indices du développement. L'enfant est invité à participer à un jeu pendant lequel il doit toucher sa tête ou ses orteils. En fait, l'enfant doit faire l'inverse de l'action demandée (ex. : toucher sa tête quand l'assistante de recherche lui demande de toucher ses orteils), ce qui exige qu'il ou elle se concentre et inhibe la réponse apparaissant la plus évidente (ex. : toucher plutôt sa tête).

Finalement, pour pouvoir prendre en considération le contexte familial des enfants, nous avons demandé aux éducatrices de nous fournir certaines données sociodémographiques des enfants et de leur famille (langue parlée à la maison, statut familial, etc.).

Les résultats de cette phase pilote ont révélé qu'à la fin de l'intervention, les enfants dans la condition intervention étaient capables de produire un nombre significativement plus élevé de définitions correctes que les enfants dans la condition contrôle. L'intervention s'est avérée efficace même en tenant compte des caractéristiques personnelles et sociodémographiques des

participants Ceci nous a permis de valider la démarche avant de l'implanter auprès d'un plus grand nombre de participants.

La phase d'expérimentation

La phase d'expérimentation a été menée dans les régions de Montréal et des Cantons de l'Est entre septembre 2008 et février 2009. Douze centres de la petite enfance de quartiers défavorisés des régions de Montréal (4) et des Cantons de l'Est (8) ont été recrutés et ont par la suite, participé à l'implantation du projet. Vingt-deux éducatrices et leur groupe d'enfants ont été aléatoirement assignés à la condition contrôle (N =99) ou à la condition intervention (N = 100). Tout comme pour la phase pilote, les éducatrices de cette dernière condition ont été formées à la façon d'employer le matériel et de présenter les activités. Les mêmes procédures d'évaluation que celles de la phase pilote ont été mises en place au pré-test et au post-test. Cependant, différentes mesures se sont ajoutées lors de l'expérimentation. Ainsi, l'apprentissage du vocabulaire spécifique ciblé dans les histoires a été évalué à deux reprises supplémentaires en cours de l'intervention, soit après la lecture des dix premières histoires et encore après la lecture des histoires 11 à 20. Toujours en suivant la méthode de Biemiller et Slonim, quinze mots issus des histoires ayant été préalablement lues par les éducatrices ont été sélectionnés. Nous demandions alors la signification de ces mots aux enfants des deux groupes (contrôle et intervention) pour évaluer les apprentissages des enfants ayant reçu les histoires et les comparer aux enfants de groupes contrôles qui ne les avaient pas entendus.

Comme dans la phase pilote du projet, nous avons mesuré l'auto-régulation de l'attention et des comportements à l'aide de l'adaptation française de la procédure d'évaluation « Head to Toes ». (Cameron et al., 2007).

Afin de prendre en considération les différences individuelles entre les éducatrices, ces dernières ont eu à remplir un questionnaire sur leurs caractéristiques sociodémographiques, leur niveau de formation initiale, de formation continue et leur expérience. Nous avons également demandé aux éducatrices de nous fournir certaines données sociodémographiques des enfants et de leur famille (langue parlée à la maison, statut familial, etc.). Ces informations ont également été recueillies auprès des parents par le biais d'entrevues téléphoniques destinées à préciser le niveau d'éducation de la mère et le revenu familial.

RÉSULTATS

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des enfants avant l'intervention. Au début du projet, les deux groupes (contrôle et intervention) n'étaient pas différents statistiquement au niveau de l'âge moyen et au niveau de leurs caractéristiques sociodémographiques. Selon les informations provenant des parents, environ trois quarts des enfants de deux groupes parlaient le français à la maison. Le niveau d'éducation des mères des deux groupes était semblable et se situait en moyenne autour des études collégiales non terminées. Le revenu familial moyen rapporté par les parents des deux groupes se situait autour de \$30 000 par année. Le groupe d'intervention et le groupe contrôle présentaient également des résultats moyens homogènes au niveau du vocabulaire réceptif mesuré par l'ÉVIP et du vocabulaire expressif tel qu'évalué par la procédure de Biemiller et Slonim décrite plus haut.

Tableau 2 : Caractéristiques des enfants participants au projet avant l'intervention

Groupe	Âge moyen	Langue parlée à la maison (français) %	Éducation de la mère	Revenu familial	ÉVIP	Biemiller pré-test
Intervention (n = 100)	4.26	74.7	3.35	5.27	44.43	3.12
Contrôle (n = 99)	4.28	77.5	3.46	5.95	45.11	2.78

À la fin de l'intervention, des évaluations ont pu être effectuées auprès de 166 enfants. Trente-trois enfants ont été absents ou avaient quitté le service de garde – 20 enfants du groupe intervention et 13 du groupe contrôle. Quant aux caractéristiques des enfants n'ayant pas participé au post-test, ceux-ci ne se distinguent pas de ceux qui étaient encore présents à la fin de l'intervention à l'égard de leur âge, la langue parlée à la maison, l'éducation de la mère et leur score à l'ÉVIP et au pré-test.

*Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ?
Une approche basée sur la recherche*

Le tableau 3 présente les résultats des enfants aux quatre tests de vocabulaire administrés avant, pendant et à la fin de l'intervention. Tel que l'on peut constater, avant l'implantation du projet, les enfants dans les deux groupes (intervention et contrôle) ne diffèrent pas en ce qui concerne leur connaissance des mots présentés dans les histoires. Un premier test après la lecture des dix premières histoires révèle une différence marginalement significative entre les deux groupes. Soulignons que certaines éducatrices avaient commencé la lecture des histoires un peu plus tard que prévu ou n'avaient pas respecté le rythme recommandé, soit la lecture de deux histoires par semaine. Ainsi, il est fort probable que certains mots présentés dans les premières histoires et faisant partie de la première évaluation, n'avaient pas été vus par tous les enfants dans la condition intervention. La différence entre le groupe contrôle et le groupe intervention devient cependant plus évidente lors des évaluations suivantes. En comparaison avec les enfants du groupe contrôle, on constate que les enfants du groupe intervention ont augmenté significativement leur connaissance des mots ciblés au regard du nombre de définitions correctes retenues et produites lors du test mesurant la connaissance des mots contenus dans les histoires 11 à 20, et particulièrement lors du post-test. Ainsi, au post-test, les enfants ayant bénéficié de l'intervention fournissent, en moyenne, plus de sept définitions correctes des mots introduits dans les histoires tandis que leurs pairs du groupe contrôle en fournissent moins de cinq.

Tableau 3 : Moyennes et écart-types* des enfants aux quatre évaluations du vocabulaire (Biemiller)

Groupe	Pré-test	Histoires 1 à 10	Histoires 11 à 20	Post-test
Intervention	3,13 ^a (2,73) n=100	5,44 ^b (3,56) n=91	5,86* (3,81) n=84	7,41** (4,47) n=80
Contrôle	2,78 (2,99) n=99	4,37 (3,50) n=70	4,37 (3,36) n=67	4,97 (3,83) n=86

* les écart-types sont entre parenthèses

^a n.s., ^b p=.05, *p<.05, **p<.000

*Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ?
Une approche basée sur la recherche*

Afin de vérifier si l'effet de l'intervention sur le score obtenu au post-test demeure significatif compte tenu de facteurs propres à l'enfant et à son contexte sociodémographique, nous avons effectué une régression multiple. Dans cette régression, nous avons introduit des facteurs qui sont associés de façon significative avec la variable dépendante, soit les caractéristiques de l'enfant telles que son âge chronologique, son sexe, sa capacité d'autorégulation et ses scores aux tests administrés au pré-test (vocabulaire réceptif et expressif). Ensuite, nous avons tenu compte de la langue parlée à la maison, du niveau d'éducation de la mère et du revenu familial. Le tableau 4 présente la relation entre ces facteurs et la variable dépendante, soit le score obtenu au post-test.

Tableau 4 : Coefficients de corrélation de Pearson entre les différentes variables introduites dans la régression

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Post-test								
2. Age chronologique	.291**							
3. Autorégulation	.583**	.329**						
4. ÉVIP	.475**	.200**	.340**					
5. Sexe	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.				
6. Pré-test	.726**	.425**	.514**	.524**	n.s.			
7. Langue parlée à la maison	-.448**	n.s.	-.166*	-.245**	n.s.	-.324**		
8. Éducation de la mère	.181*	n.s.	n.s.	.307**	n.s.	.176*	n.s.	
9. Degré de défavorisation	.269**	n.s.	n.s.	.301**	n.s.	.273**	n.s.	.632**

*p<.05, **p<.000

Après avoir contrôlé tous ces facteurs, nous avons introduit dans la régression le fait d'avoir bénéficié ou non de l'intervention. Le tableau 5 présente le résumé de cette régression. On y constate que la capacité d'autorégulation est significativement reliée au score obtenu au post-test. Il en va de même pour la performance au pré-test. Parmi les caractéristiques sociodémographiques, seule la langue parlée à la maison est un facteur associé de façon significative au nombre de définitions correctes fournies par l'enfant. Finalement, et en tenant compte de tous ces facteurs, l'intervention s'avère encore avoir un impact significatif sur la performance des enfants au post-test. Ainsi, bien que certains facteurs expliquent une proportion

importante de la variance des scores obtenus par les enfants au post-test, l'intervention a eu un effet indépendant et important sur leur performance. Par ailleurs, 70 pour cent de la variance des scores au post-test sont expliqués par tous les facteurs introduits dans la régression dont 8 pour cent par l'intervention, ce qui représente une taille de l'effet ($d = .66$) relativement importante selon Cohen (1992). Plus précisément, le score moyen standardisé du groupe intervention se situe à plus d'un demi écart-type plus élevé que celui des enfants dans la condition contrôle.

Tableau 5 : Résumé de la régression multiple (N = 165)

Variable	B	Beta standardisé	t	Sig.
Âge chronologique	-.183	-.021	-.427	.670
Autorégulation	.073	.249	4.796	.000
ÉVIP	.017	.070	1.333	.185
Sexe	.169	.020	.446	.656
Pré-test	.671	.448	7.281	.000
Langue parlée à la maison	-2.208	-.244	-5.176	.000
Éducation de la mère	.043	.005	.087	.931
Degré de défavorisation	-1.050	-.082	-1.510	.133
Effet de l'intervention	-2.382	-.278	-6.233	.000

CONCLUSIONS

Au regard de l'importance de l'apprentissage du vocabulaire dans les années précédant l'entrée à l'école, nous avons décidé de mettre en place une approche réunissant plusieurs méthodes ayant fait leurs preuves auprès de jeunes enfants. Nous combinons donc la lecture d'histoires spécialement conçues pour cibler un vocabulaire précis, habituellement maîtrisé par les enfants de milieux favorisés, mais inconnu par ceux de milieux défavorisés, à l'enseignement explicite des nouveaux mots rencontrés. Nos activités autour de l'histoire visent à favoriser la mémorisation des mots, leur discrimination dans différents contextes et leur généralisation à d'autres situations.

À la phase pilote de l'intervention, au moment d'observer la lecture de la première histoire dans un groupe, nous avons pu être témoin d'un bel exemple de l'efficacité d'un tel type d'activité. Pour le fameux adjectif « rayé », l'un des enfants présents a observé attentivement son chandail (rayé) et s'est mis à verbaliser « hey, mon chandail aussi est rayé! » et son camarade de renchérir « moi aussi, mes bas sont rayés! », jusqu'à ce que tout le groupe d'enfants commence à chercher si l'un d'eux avait aussi un vêtement rayé! Les résultats des enfants au post-test administré à la fin de l'intervention révèlent le degré auquel cette approche s'est avérée efficace pour enrichir leur vocabulaire. Bien que la différence absolue entre les deux groupes paraisse relativement petite, la taille de l'effet de l'intervention se situe à un niveau élevé lorsque nous la comparons aux tailles de l'effet des approches préventives considérées comme efficaces (Slavin & Madden, 1989; Slavin, 2008).

Il est aussi intéressant de souligner que le projet a permis aux éducatrices d'être plus sensibles aux besoins d'apprentissage de vocabulaire chez les enfants en milieux défavorisés. En outre, le protocole qui accompagne la série de livres a mené une modification de leurs pratiques éducatives lorsque les enfants sont confrontés à de nouveaux mots. En effet, certaines éducatrices nous ont expliqué qu'elles continuaient à lire d'autres livres en accordant une plus grande importance aux mots inconnus des enfants, en les questionnant en cours de lecture et en revenant avec eux sur leur signification dès qu'une occasion appropriée se présentait.

Nous tenons toutefois à souligner que ce type d'intervention d'enseignement explicite n'a pas comme objectif de se substituer à elle seule aux activités proposées dans le cadre du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* préconisé par le ministère (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Afin de favoriser le développement global de l'enfant, les principes de base de ce programme misent sur l'apprentissage par le jeu et le soutien aux activités de l'enfant, un processus dans lequel l'enfant est au centre de ses apprentissages et l'adulte l'accompagne dans l'acquisition de nouvelles habiletés. Au cours de l'expérimentation, nous avons eu des échanges très intéressants avec certaines éducatrices pour lesquelles l'approche directive employée dans nos activités allait à l'encontre de l'esprit d'apprentissage par le jeu de ce programme. Or, bien au contraire, nous pensons qu'elles peuvent agir comme un complément

intéressant pour augmenter le vocabulaire des jeunes enfants à risque. En effet, ces activités peuvent prendre une forme ludique pour les enfants avec des devinettes, des questions et des renforcements quand ils trouvent les bonnes réponses où des encouragements quand ils essayent de se rappeler les mots appris.

Nos résultats alimentent la discussion actuelle concernant les approches pédagogiques à privilégier pendant les années préscolaires. Il a été démontré, par exemple, qu'un curriculum centré principalement autour des activités proposées et dirigées par l'adulte est moins efficace pour stimuler le développement cognitif des enfants qu'une approche qui repose sur des principes de base qui valorisent des activités initiées par les enfants eux-mêmes (Montie, Xiang et Schweinhart, 2006). Cependant, la dichotomie traditionnelle entre les approches d'enseignement direct et l'approche constructiviste où l'activité est initiée par l'enfant et l'adulte sert d'accompagnateur, pourrait être contournée si l'on se dirige vers une pédagogie mixte ou intégrée (Wood, 2007). Ce type de pédagogie permettrait alors à l'éducateur de choisir consciemment une approche plus directive ou constructiviste selon les besoins des enfants et le contexte. Étant donné que l'approche d'enseignement explicite s'est avérée efficace pour les enfants ayant des besoins spéciaux (Wood, 2007), nous croyons que les activités d'enseignement explicite de vocabulaire que nous proposons peuvent venir enrichir un curriculum où « l'apprentissage actif » (Schweinhart et al., 1993) demeure central et ainsi représenter une démarche prometteuse pour augmenter l'égalité des chances des enfants provenant de milieux moins stimulants.

L'enseignement explicite de vocabulaire est donc une approche qui devrait être intégrée dans les activités langagières et les interactions quotidiennes dans les milieux préscolaires et particulièrement dans ceux fréquentés par les enfants de milieux défavorisés. Certains éléments sont cependant incontournables pour s'assurer du succès d'une telle approche, notamment la fidélité d'implantation du projet. Les observations des éducatrices dans le cadre de notre projet soulignent en effet l'importance de suivre le protocole afin d'assurer que les enfants puissent vraiment bénéficier de l'intervention. Des données qualitatives suggèrent une relation entre le degré auquel l'éducatrice a respecté le protocole et le nombre de mots retenus par les enfants. La qualité de l'implantation du programme semble également reliée au niveau de formation de l'éducatrice. Puisque notre échantillon d'éducatrices est relativement petit, les liens entre la

*Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ?
Une approche basée sur la recherche*

fidélité d'implantation, le niveau de formation de l'éducatrice et l'effet de l'intervention devraient être examinés dans des études comprenant un échantillon plus large.

Les résultats de ce projet ont des implications importantes à l'égard des politiques publiques. Par exemple, des programmes destinés aux enfants en milieux défavorisés devraient être conçus de façon à pouvoir combiner l'apprentissage actif et l'enseignement explicite de certains contenus. Le personnel éducateur devrait posséder des qualifications adéquates, disposer de suffisamment de temps pour planifier et préparer des activités, et recevoir la formation et le soutien nécessaires pour l'implantation d'interventions validées scientifiquement. Ces dernières devraient faire partie intégrante de tout programme qui vise à réduire l'écart entre des enfants plus ou moins favorisés sur le plan socioéconomique et familial.

Références

- Anderson, R. C., et Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(4), 44-47.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development : a morphological analysis. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 58(10).
- Barnett, W.S. (2003). Better teachers, better preschools : Student achievement linked to teacher qualifications. *National Institute for Early Education Research*, 2, 1-11.
- Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged: What we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47, 518-543.
- 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, 498-520.
- 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.
- Campbell, F. A., et Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32, 743-772.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1),155-159.
- Coyne, M. D., Simmons, D., et Kame'enui, E. J. (2004). Vocabulary instruction for young children at risk of experiencing reading difficulties. In J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (Eds.). *Vocabulary Instruction* (pp. 41-58). New York, NY: The Guilford Press.
- Coyne, M. D., Simmons, D., Kame'enui, E. J., et Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionality*, 12(3), 145-162.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Brooks-Gunn, J., Claessens, A., Duchworth, K., Engel, M., Feinstein, L., Huston, A. C., Japel, C., Klebanov, P., Magnusson, K., Pagani, L., et Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43(6), 1428-1446.
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C., et Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Toronto, On: Psycan.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174-187.
- Frank, I., Poulin-Dubois, D., & Trudeau, N. (1997). Inventaires MacArthur du développement de la communication : Mots et énoncés. Montréal.
- Graves, M. F., Brunetti, G. J., et Slater, W. H. (1982). The reading vocabularies of primary-grade children of varying geographic and social backgrounds. In J. A. Harris et L. A. Harris (Eds.), *New inquiries in reading research and instruction* (pp. 99-104). Rochester, NY: National Reading Conference.
- 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, 75-95.
- Harms, T., Clifford, R. M., et Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hart, B., et Risley, T. R. (2003). The early catastrophe. The 30 million word gap. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hirsch, E. D. Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Hohman, M., Banet, B., et Weikart, D. (1979). *Young Children in Action*. Ypsilanti, High/Scope Press.
- Japel, C., Tremblay, R.E., et Côté, S. (2005). *Quality Counts! Assessing the Quality of Daycare Services Based on the Quebec Longitudinal Study of Child Development*. Choices, Vol. 11, no. 5. Montreal : Institute for Research on Public Policy (published Dec. 13th, 2005) www.irpp.org
- Kame'enui, E. J., Carnine, D., Dixon, R. C., Simmons, D. C., et Coyne, M. D. (2002). *Effective teaching strategies that accomodate diverse learners* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Lewis, C., et Bremner, J. G. (Eds.). (2005). *Developmental Psychology, II, Social and Language Development*. London: Sage Publications.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour*.
http://www.mfa.gouv.qc.ca/publications/pdf/programme_educatif.pdf
- Montie, J. E., Xiang, Z., et Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313–331.
- NICHD Early Childcare Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.
- NICHD Early Childcare Research Network, et Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 75(5), 1454-1475.
- Omanson, R. C. (1982a). An analysis of narratives: Identifying central, supportive, and distracting content. *Discourse Process*, 5, 195-224.
- Omanson, R. C. (1982b). The relation between centrality and story grammar categories. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 326-337.
- Peisner-Feinberg, E.S., Burchinal, M.R., Clifford,R.M., Culkin, M.L., Howes, C., Kagan, S.L., et Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A. G., et Moore, D. V. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories. *Journal of Educational Psychology*, 94, 23-33.
- Préfontaine, R. R., et Préfontaine, G. (1968). *Vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans au Canada français* [Five- to eight-year old French-canadian children's oral vocabulary]. Montréal, Qc: Libraire Beauchemin.
- Robbins, C., et Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Schweinhart, L. L., Barnes, H. V., et Weikart, D. P. (1993). *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

- Sénéchal, M., et Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28, 360-374.
- 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.
- Simmons, D. C., Keme'enui, E. J., Harn, B. A., Edwards, L. A., Coyne, M. D., Thomas-Beck, C., Kaufman, N., Peterson, K., et Smith, S. B. (2002). *The effects of instructional emphasis and specificity on early reading and vocabulary development of kindergarten children*. Manuscript submitted for publication.
- Slavin, R. (2008). Perspectives on evidence-based research in education. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14.
- Slavin, R.E. and Madden, N.A. (1989) 'What works for students at risk? A research synthesis.' *Educational Leadership*, 46(4), 4-13.
- Smith, J. R., Brooks-Gunn, J., et Klebanov, P. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. J. Duncan et J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of Growing Up Poor* (pp. 132-189). New York: Russell Sage Foundation.
- Stahl, S. A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders*, 23, 241-274.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Storch, S. A. et Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Trudeau, N., Frank, I., & Poulin-Dubois, D. (1997). Inventaires MacArthur du développement de la communication : Mots et gestes. Montréal.
- 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, 243-250.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., et Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., et Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.
- Willms, J. D. (2002). Socioeconomic gradients for childhood vulnerability. In J. D. Willms (Ed.), *Vulnerable Children* (pp. 71-104). The University of Alberta Press.
- Wood, E. (2007), Reconceptualising Child-Centred Education: contemporary directions in policy, theory and practice in early childhood. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*. 49 (1), pp. 119-134.

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, fait 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.

Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque ?
Une approche basée sur la recherche

Assistant(e) :

Date de l'évaluation :

Heure :

Nom de l'enfant :

DDN :

CPE :

Éducatrice :

Groupe :

Évaluation pré-test/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 .	

TÊTE-PIEDS-GENOUX-ÉPAULES (FORME A)

Nom de l'enfant _____ Date _____
ID # _____ Sexe _____ Nom de l'assistant(e) _____

Administrer la tâche en position assis. L'enfant doit être debout à 3 pieds environ de vous pendant toute la passation du test. Le bonhomme indique comment montrer les bons gestes. Si l'enfant donne la réponse correcte immédiatement, donner le score "2". S'il s'auto-corrige, (*voir page 2) immédiatement et sans aide, donner le score "1". S'il ne touche pas la bonne partie de son corps, donner le score "0".

PARTIE 1 – ENTRAÎNEMENT :

Maintenant, on va jouer à un jeu. Le jeu a deux parties. En premier, je veux que tu fasses la même chose que moi. Touche ta tête.

Attendre que l'enfant ait mis ses deux mains sur sa tête.



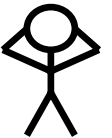
Parfait! Maintenant, touche tes pieds!

Attendre que l'enfant ait mis ses mains sur ses pieds.

Parfait!

Répéter les deux commandes avec des mouvements, ou jusqu'à l'enfant imite correctement.

Maintenant nous allons être un peu fou et on va faire l'opposé de ce que je dis. Quand je dis de toucher ta tête, *au lieu* de toucher ta tête, tu vas toucher tes pieds. Quand je dis de toucher tes pieds, tu touches ta tête. Donc tu fais quelque chose de différent de ce que j'ai dit.



A1. Qu'est ce que tu dois faire si je dis "touche ta tête"?		
0 (tête)	1	2 (pieds)

*******EXPLICATION*******

S'il hésite, ou répond incorrectement, dire et passer à A2:

Souviens-toi, quand je te dis, touche ta tête, toi tu touches tes pieds donc tu dois faire quelque chose de différent de ce que j'ai dit. On essaie encore.

S'il répond correctement, passer à A2:

C'est exactement ça!

A2. Qu'est ce que tu dois faire si je dis "touche tes pieds"?		
0 (pieds)	1	2 (tête)

On peut réexpliquer cette procédure (en utilisant l'EXPLICATION) jusqu'à 3 fois dans les sections TRAINING (A1-A2) et PRATIQUE (B1-B4). Si on a déjà donné 2 explications pendant les questions de TRAINING alors on peut le corriger seulement une fois de plus dans les items de PRATIQUE. Si l'enfant ne peut pas faire la tâche après la troisième explication, administrer quand même les 10 items de la partie TESTING.

PARTIE I - PRATIQUE

	Incorrect	Auto-Correction*	Correct
B1. Touche ta tête	0 (tête)	1	2 (pieds)
B2. Touche tes pieds	0 (pieds)	1	2 (tête)
B3. Touche ta tête	0 (tête)	1	2 (pieds)
B4. Touche tes pieds	0 (pieds)	1	2 (tête)

PARTIE I - TESTING:

Ok, alors on continue à jouer ce jeu, et toi tu continues à faire le contraire de ce que je dis!

Si l'enfant ne comprend pas la tâche, on a donné les consignes 4 fois maximum (une fois au début, et à jusqu'à trois fois dans les sections ENTRAÎNEMENT et PRATIQUE).

Ne pas expliquer de nouveau après le début du testing.

	Incorrect	Auto-Correction *	Correct
1. Touche ta tête	0 (tête)	1	2 (pieds)
2. Touche tes pieds	0 (pieds)	1	2 (tête)
3. Touche tes pieds	0 (pieds)	1	2 (tête)
4. Touche ta tête	0 (tête)	1	2 (pieds)
5. Touche tes pieds	0 (pieds)	1	2 (tête)
6. Touche ta tête	0 (tête)	1	2 (pieds)
7. Touche ta tête	0 (tête)	1	2 (pieds)
8. Touche tes pieds	0 (pieds)	1	2 (tête)
9. Touche ta tête	0 (tête)	1	2 (pieds)
10. Touche tes pieds	0 (pieds)	1	2 (tête)

NOTE

***Définition d'auto-correction :** Noter “ Auto-Correction” aussi bien sur les parties entraînement et testing si l'enfant commence par un mouvement *perceptible* vers la réponse *incorrecte* mais change d'avis et fait le bon geste. Faire une pause pour penser, ne pas bouger et faire le bon geste, ne compte pas comme une réponse d'auto-correction.

PARTIE II – ENTRAÎNEMENT :

Administrer la Partie II si l'enfant a répondu correctement à 5 items ou plus de la Partie I ou s'il est en maternelle.

Ok, maintenant que tu as bien compris cette première partie, on va en ajouter une autre. Maintenant, tu vas toucher tes épaules et tes genoux.

En premier, touche tes épaules.

Toucher ses propres épaules, attendre que l'enfant touche les siennes avec ses deux mains.

Maintenant, touche tes genoux.

Répéter avec 4 commandes alternatives (sans démonstration) jusqu'à ce que l'enfant ait imité correctement ou que ce soit évident qu'il ne comprenne pas la tâche.

Maintenant nous allons être encore un peu fou et tu vas continuer à faire l'opposé de ce que je dis. Mais cette fois, tu vas toucher tes épaules et tes genoux. Quand je dis de toucher tes genoux, tu touches tes épaules. Quand je dis de toucher tes épaules, tu touches tes genoux

C1. Qu'est ce que tu dois faire si je dis “touche tes genoux”?

0 (genoux)

1

2 (épaules)

S'il répond correctement, passer à D1:

C'est exactement ça! Alors, on continue!

Si la réponse est incorrect, dire avant de passer à D1:

N'oublies pas, quand je te dis de toucher tes genoux, au lieu de toucher tes genoux, tu touches tes épaules. Je veux que tu fasses l'opposé de ce que je dis!

PARTIE II - PRATIQUE:

	Incorrect	Self-Correct*	Correct
D1. Touche tes genoux	0 (genoux)	1	2 (épaules)
D2. Touche tes épaules	0 (épaules)	1	2 (genoux)
D3. Touche tes genoux	0 (genoux)	1	2 (épaules)
D4. Touche tes épaules	0 (épaules)	1	2 (genoux)

Si l'enfant produit deux bonnes réponses ou moins, dire

Souviens-toi, cette fois, je veux que tu fasses le contraire de ce que je dis mais cette fois tu dois toucher tes épaules et tes genoux

Passer à la section Partie II - Testing. Ne plus expliquer aucune partie de la tâche.

PARTIE II - TESTING:

Maintenant que tu connais toutes les parties, on va tout mettre ensemble! Tu continues à faire le contraire de ce que je te dis, mais tu ne sais pas ce que je vais demander.

Il y a 4 choses que je peux demander

Si je dis, *touche ta tête*, tu touches tes pieds.

Si je dis, *touche tes pieds*, tu touches ta tête.

Si je dis, *touche tes genoux*, tu touches tes épaules.

Si je dis, *touche tes épaules*, tu touches genoux.

Est-ce que tu es prêt? On y va!

	Incorrect	Auto-Correction*	Correct
11. Touche ta tête	0 (tête)	1	2 (pieds)
12. Touche tes pieds	0 (pieds)	1	2 (tête)
13. Touche tes genoux	0 (genoux)	1	2 (épaules)
14. Touche tes pieds	0 (pieds)	1	2 (tête)
15. Touche tes épaules	0 (épaules)	1	2 (genoux)
16. Touche ta tête	0 (tête)	1	2 (pieds)
17. Touche tes genoux	0 (genoux)	1	2 (épaules)
18. Touche tes genoux	0 (genoux)	1	2 (épaules)
19. Touche tes épaules	0 (épaules)	1	2 (genoux)
20. Touche tes pieds	0 (pieds)	1	2 (tête)

HTKS COTATION

Entrer les scores par item dans un logiciel de statistiques est recommandé. Ci-dessous, ce sont les consignes pour obtenir les performances en training et à la pratique , les données auto-corrigées, et les scores final à utiliser pour les analyses (Range: 0 – 40).

- a) Somme des items A1-A2: ____ c) Score à C1: ____
b) Somme des items B1-B4: ____ d) Somme des items D1-D4: ____

Entraînement et pratique (**Somme A-D**): ____

Auto-Corrections (**Nombre des réponses cotées "1" items 1-20**):

Score final pour analyses

- 1) **PARTIE I** (Somme items 1-10): ____
2) **PARTIE II** (Somme items 11-20): ____

SCORE FINAL HTKS (Somme Partie I et Partie II): ____