

Les interventions de promotion et de prévention favorisant le développement du langage de 0 à 6 ans

DANS CE DOCUMENT

- Le développement du langage oral de 0 à 6 ans
- Les interventions soutenant le développement langagier dans les divers milieux de l'enfant et de ses parents
 - Des interventions aux objectifs variés
 - Des interventions s'appuyant sur différentes modalités
- Atteindre l'équité au regard du développement langagier de 0 à 6 ans

Fiche 1 : La trajectoire du développement langagier

Fiche 2 : Les façons de favoriser le développement langagier dans l'interaction adulte-enfant

Fiche 3 : La lecture partagée

Ce document a été élaboré dans le cadre d'un mandat du ministère de la Santé et des Services sociaux. Il s'appuie sur une synthèse rapide des connaissances qui porte sur les interventions de promotion et de prévention favorisant le développement langagier de 0 à 6 ans. Il ne contient pas de recommandations, mais présente un aperçu d'interventions dont l'efficacité a été démontrée dans la littérature scientifique internationale. Il est principalement destiné aux répondants des directions régionales de santé publique et aux personnes intervenant en promotion et prévention, dans le domaine de la petite enfance. Il peut aussi intéresser les acteurs des services de garde éducatifs à l'enfance et du milieu préscolaire.

LE DÉVELOPPEMENT DU LANGAGE ORAL DE 0 À 6 ANS



Le **langage oral** est composé de sons formant des mots porteurs de sens, qui composent à leur tour des phrases, puis un discours organisé. Le langage oral exige de maîtriser des règles d'utilisation liées à la communication, comme respecter les tours de parole ou le sujet de l'échange (4). Il est un moyen de communication comme le sont les gestes et le langage écrit.

L'enfant naît généralement avec tout ce dont il a besoin pour apprendre à communiquer et pour acquérir le **langage oral**. Dès la grossesse, et de façon particulièrement importante de la naissance jusqu'à l'âge de 2 ans, les connexions neuronales permettant le recours au langage oral se développent à grande vitesse (1,2). Les milieux de vie de l'enfant façonnent ces connexions, à travers les interactions qui s'y déroulent (3). Les connexions neuronales continuent de se former et de se renforcer pendant la petite enfance, et aussi après.

Tous les enfants de 0 à 6 ans doivent être soutenus dans le développement de leur langage (10). En outre, les enfants à risque plus élevé de présenter de faibles habiletés langagières, notamment ceux qui ont des antécédents familiaux de difficultés de langage ou ceux dont les parents présentent une vulnérabilité socioéconomique, gagnent à bénéficier d'un soutien accru, avant même l'apparition de difficultés (11,12). Les interventions de promotion et de prévention s'inscrivent dans cette perspective.

Les interventions de promotion et de prévention consistent en des actions destinées à tous les enfants ou à certains groupes ciblés de la population. Les interventions de promotion visent à encourager un développement langagier satisfaisant chez tous les enfants afin qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel (15). Les interventions de prévention, pour leur part, ont pour but de réduire la probabilité de voir émerger des difficultés langagières et sont souvent destinées aux enfants ou aux familles présentant certains facteurs de risque (16). Il est à noter que les interventions de promotion et de prévention ne visent ni le repérage ou le dépistage de difficultés langagières, ni le traitement de celles-ci.

Une fois implantées dans les milieux de vie, les interventions de promotion et de prévention aident tous les enfants, y compris ceux qui présentent des difficultés langagières (15). Elles sont cohérentes avec le programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance, Accueillir la petite enfance (13), et le programme-cycle de l'éducation préscolaire (14) intégré au programme de formation de l'école québécoise.



Les interventions répertoriées ont été étudiées dans des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et s'adressent aux enfants présentant un développement normal du langage (ou pas de difficultés déjà identifiées), et provenant de contextes sociolinguistiques et socioéconomiques variés. La liste des articles utilisés pour la synthèse se trouve en annexe 1. Le lecteur qui veut connaître les critères d'inclusion et d'exclusion des études peut se référer à la synthèse.

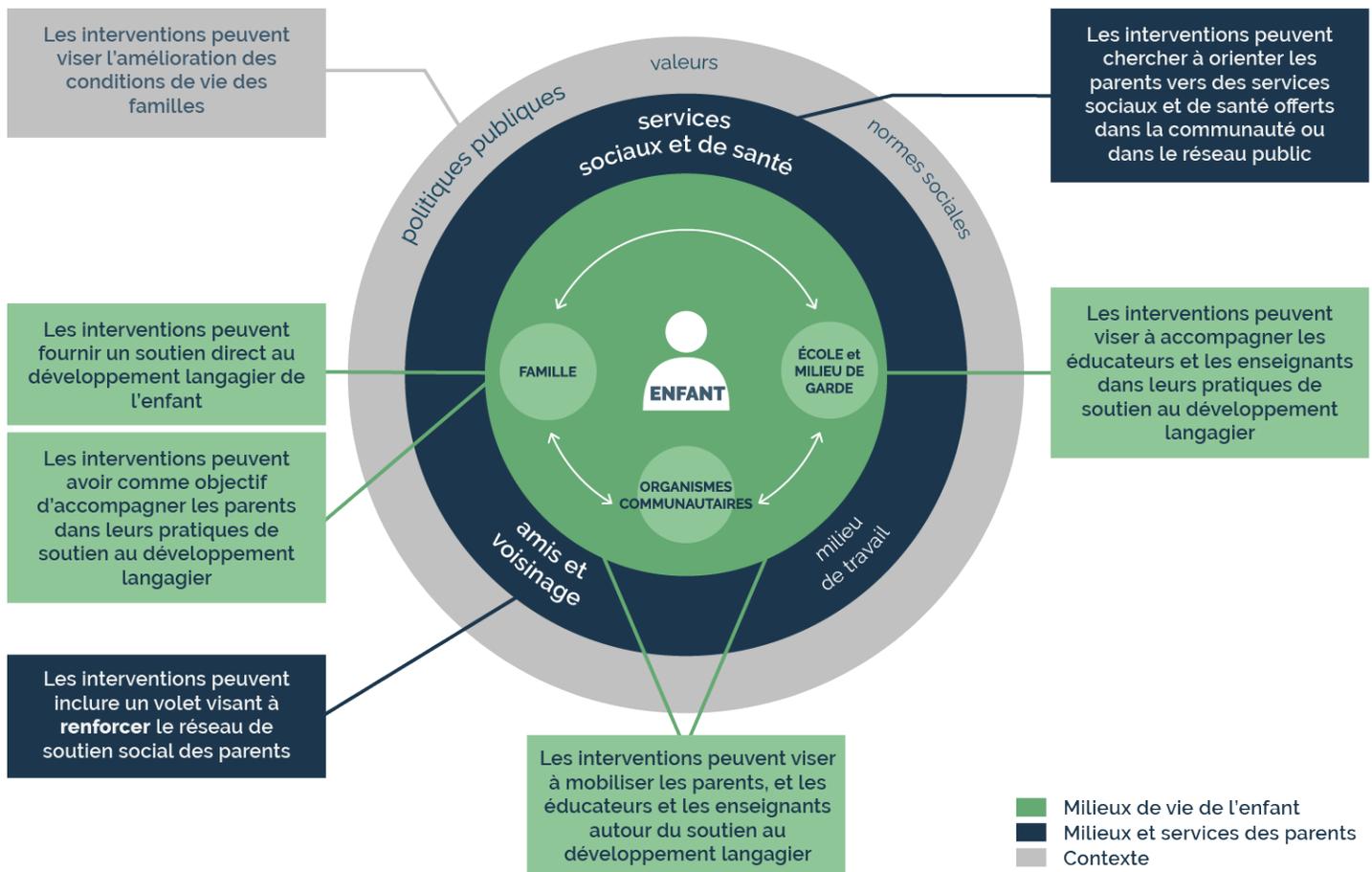
LES INTERVENTIONS SOUTENANT LE DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DANS LES DIVERS MILIEUX DE L'ENFANT ET DE SES PARENTS

Les interventions retenues pour ce document ont toutes démontré une efficacité au regard du développement langagier de 0 à 6 ans. En d'autres mots, elles s'accompagnent, de façon générale, d'une amélioration significative des habiletés langagières chez les enfants qui en ont bénéficié, comparativement à ceux qui n'en ont pas bénéficié.

Les interventions répertoriées peuvent être analysées à la lumière du modèle écologique de Bronfenbrenner (17). Ce modèle expose que le développement résulte de l'influence réciproque entre l'enfant, les milieux qui l'entourent de même que son contexte. Le contexte correspond à la fois au contexte politique, économique et culturel. Il sous-tend, entre autres, des valeurs, des normes sociales et des politiques publiques.

Des interventions aux objectifs variés

La plupart des interventions de promotion et de prévention identifiées visent à agir directement auprès de l'enfant ou à rendre ses milieux de vie favorables à des interactions adulte-enfant de qualité. Certains objectifs d'interventions sont aussi d'accompagner les parents vers des milieux ou des services, ou encore d'améliorer leurs conditions de vie.



Cette figure est inspirée du livre de Berk et collaborateurs (18).

À noter : Aucune intervention ciblant les valeurs et les normes sociales, ou encore le milieu de travail des parents n'a été répertoriée.



Un très petit nombre d'interventions visant à accompagner les parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier sont réalisées dans des organismes communautaires. Ces lieux font partie des milieux de vie des enfants. Certaines modalités d'interventions présentées aux pages 5 et 6 sont peut-être transférables à la réalité des organismes communautaires, bien que leur efficacité dans ce contexte n'ait pas été souvent étudiée.

Les interventions qui visent les milieux de vie de l'enfant reposent sur plusieurs modalités qui sont présentées de façon détaillée à la page suivante. De façon générale, elles permettent de :

- **Fournir un soutien direct au développement langagier de l'enfant**
Les interventions destinées directement aux enfants se déroulent en groupe dans leur milieu de garde ou leur école. Elles s'adressent à l'ensemble des enfants et sont réalisées par les éducateurs ou les enseignants, ou par des professionnels comme l'orthophoniste.
- **Accompagner les parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier**
Certaines interventions destinées aux parents visent l'ensemble des parents et d'autres s'adressent aux parents présentant une vulnérabilité sur le plan socioéconomique. Pour ces derniers, les interventions sont souvent plus intensives, c'est-à-dire qu'elles s'échelonnent sur une plus longue période, et impliquent une haute fréquence. Des mesures sont parfois prises pour favoriser l'engagement des parents, par exemple offrir un service de repas, ou encore du gardiennage pendant une portion de l'intervention qui ne concerne pas les enfants. Le lieu où se déroulent les interventions est généralement choisi pour sa facilité d'accès.
- **Accompagner le personnel éducateur et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier**
Les interventions destinées aux éducateurs et aux enseignants sont implantées dans plusieurs types de communautés, notamment celles où les niveaux de défavorisation matérielle et sociale sont élevés. Elles sont destinées exclusivement aux professionnels, donc se déroulent en l'absence des enfants. Elles ont généralement lieu dans le milieu de garde ou à l'école, mais aussi dans des endroits qui s'y prêtent, comme un centre communautaire.
- **Favoriser la mobilisation des parents, des éducateurs et des enseignants autour du soutien au développement langagier**
Certaines interventions de mobilisation autour du soutien au développement langagier permettent aux parents d'être en relation avec le milieu de garde ou l'école, par le biais d'actions de soutien au langage, comme le prêt de livres et des activités sur les mêmes thèmes à la maison et dans le milieu éducatif.

Les interventions qui visent les milieux et services des parents et le contexte de société en général ont un impact indirect sur l'enfant, mais peuvent ultimement influencer son développement global, y compris son développement langagier (19). Les interventions recensées qui vont en ce sens visent les parents présentant une vulnérabilité sur le plan socioéconomique. Elles permettent :

- **d'orienter les parents vers des services sociaux et de santé offerts dans la communauté ou dans le réseau public**
Certaines interventions visent à accompagner les parents vers des services sociaux et de santé qui sont offerts dans la communauté ou le réseau public. Cela est réalisé en leur donnant de l'information sur les ressources existantes, ou en faisant des références directes aux services. Des services de santé peuvent aussi être offerts d'emblée aux parents qui participent à l'intervention (ex. un dépistage des problèmes auditifs).
- **de renforcer le réseau de soutien social des parents**
Certaines interventions comprennent un volet visant à renforcer le réseau de soutien social des parents. Elles leur offrent un lieu et un moment pour se réunir et échanger de façon informelle sur leur vécu et le développement de leur enfant, en complémentarité des autres modalités de l'intervention.
- **d'améliorer les conditions de vie des familles**
D'autres interventions cherchent à améliorer les conditions de vie des familles sur le plan financier. Elles s'inscrivent alors dans une politique publique mise en place par l'État pour aider les familles qui ont un faible revenu. Par exemple, un supplément financier peut être prévu dès les deuxième et troisième trimestres de grossesse pour soutenir les futures mères bénéficiant déjà de l'aide sociale.

Des interventions s'appuyant sur différentes modalités

Les modalités des interventions qui visent directement l'enfant et ses milieux de vie (la famille, le milieu de garde ou l'école) sont décrites dans les études. Dans ces milieux, les personnes concernées sont les adultes qui ont un rôle significatif dans la vie de l'enfant, à savoir ses parents, puis son éducateur ou son enseignant.

Les interventions qui visent directement les enfants s'appuient généralement sur deux modalités :



Créer des **situations propices à la communication et aux interactions**

Les **situations propices à la communication et aux interactions** sont créées à travers la routine ou différentes activités du quotidien. Une façon simple de créer ce type de situations est de mettre l'accent sur les échanges adulte-enfant à tout moment qui s'y prête. Il est également possible de créer des situations de jeux plus ou moins structurés, réalisés en groupe ou en sous-groupe, par exemple en chantant des chansons, en récitant des comptines, ou en faisant des activités extérieures. Les activités peuvent parfois être centrées sur un thème, par exemple les parties du corps ou la famille. Ces thèmes peuvent être les mêmes qui sont exploités lors de lectures de livres. Une autre activité recensée est d'encourager les enfants à inventer une histoire que l'adulte transcrit à l'écrit pour eux, pour ensuite la leur relire. Les enfants peuvent aussi incarner certains des personnages de l'histoire inventée dans une mise en scène.



Offrir un contexte d'interaction et une stimulation langagière de qualité à travers la **lecture partagée**

La **lecture partagée** consiste, pour le parent, l'éducateur ou l'enseignant, à regarder un livre avec l'enfant (ou les enfants) en suscitant l'interaction. La lecture partagée peut être réalisée de façon informelle ou en suivant une structure. Un exemple de structure, avec les enfants du préscolaire, peut être de lire l'histoire en l'expliquant une première fois, puis de la relire quelques jours plus tard en produisant volontairement des erreurs pour faire réagir les enfants (ex. en prétendant que l'action se déroule dans la jungle alors que c'est faux), pour finalement relire l'histoire quelques jours après en posant des questions suscitant la réflexion et la discussion. Il est possible de mettre l'accent sur différents aspects lors de la lecture, par exemple la signification de certains mots complexes ou la compréhension de la trame de l'histoire. Différents livres peuvent être utilisés, par exemple des histoires, mais aussi des livres informatifs de type documentaire.

Les interventions destinées aux adultes qui ont un rôle significatif dans la vie de l'enfant se basent habituellement sur trois modalités :



Offrir de la **formation**

La **formation** aux parents ainsi qu'aux éducateurs et aux enseignants peut porter sur différents sujets. Elle peut être donnée par différents intervenants, par exemple un professionnel en éducation ou un orthophoniste. Les sujets les plus fréquents sont le développement, et plus spécifiquement le développement langagier, les comportements et stratégies de stimulation favorables au développement langagier, et la lecture partagée¹. La formation aux éducateurs et aux enseignants peut aussi concerner du contenu propre à la réalité des groupes d'enfants (ex. les moyens de favoriser la communication en groupe). La formation est souvent réalisée en groupes, mais aussi de façon individuelle, notamment lors de visites à domicile pour les parents. Différents moyens peuvent être employés pour la donner :

- transmettre de la documentation;
- transmettre oralement du contenu qui peut faire l'objet de questions et de discussions;
- présenter des vidéos d'information;
- commenter des vidéos présentant des adultes engagés dans des interactions de qualité avec des enfants;
- donner des exemples de pratiques suggérées (ex. montrer comment faire la lecture partagée);
- utiliser des jeux de rôle;
- favoriser l'appropriation d'information ou de pratiques en sous-groupe (ateliers).



Observer les interactions adulte-enfant pour donner de la **rétroaction individualisée**

La **rétroaction individuelle** d'un intervenant auprès d'un parent, d'un éducateur ou d'un enseignant se fait généralement à la suite d'observation d'interactions adulte-enfant, pour faire ressortir les éléments qui favorisent le développement langagier et ceux qui pourraient être optimisés. La rétroaction a lieu à la suite d'une interaction observée directement ou filmée. Filmer l'interaction permet que celle-ci se déroule en contexte naturel, directement dans le milieu de vie de l'enfant (par exemple, si l'intervention a lieu auprès des parents dans un organisme communautaire mais que l'interaction se déroule à la maison). Dans ce cas, la rétroaction peut être donnée en présentiel, mais aussi en visioconférence.



S'assurer de la **disponibilité des ressources matérielles** pouvant favoriser le développement langagier

La **disponibilité des ressources matérielles** pouvant favoriser le développement langagier dans les milieux de vie de l'enfant est généralement assurée, dans les interventions recensées, en facilitant l'accès à des livres jeunesse jugés de qualité et appropriés au niveau développemental des enfants. Les livres permettent en effet de créer un contexte d'interaction de qualité à travers la lecture partagée. Pour les parents, il peut s'agir de prêts ou de dons de livres, notamment par l'intermédiaire de sacs de livres. Pour les éducateurs et les enseignants, il est parfois question d'ajouter des livres à ceux qu'ils ont déjà.



Fait important à noter : la majorité des interventions destinées à un ou des adultes significatifs pour l'enfant comportent **plus d'une modalité** (ex. formation et rétroaction, formation et disponibilité des ressources matérielles, etc.).

¹ Ces contenus font l'objet de trois fiches d'information, qui se trouvent à la fin de l'outil.

ATTEINDRE L'ÉQUITÉ AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT LANGAGIER DE 0 À 6 ANS

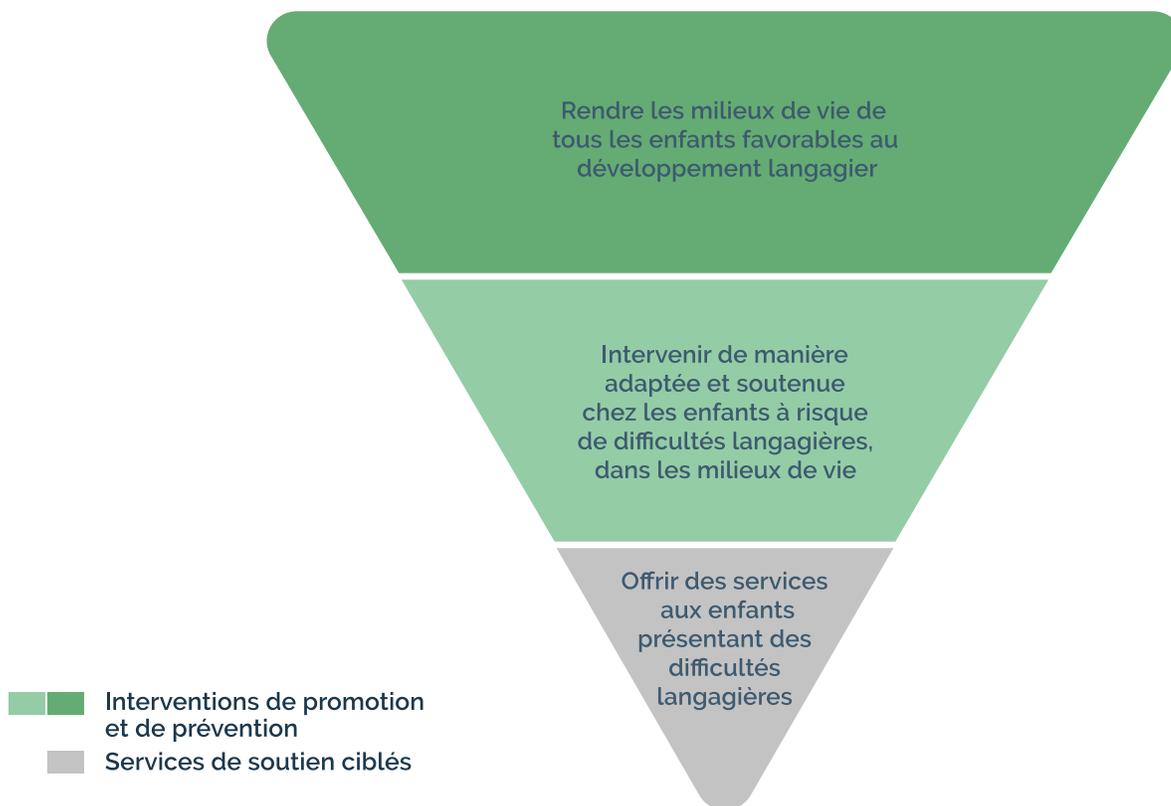
Un large éventail d'interventions peut être efficace pour améliorer le développement langagier de l'ensemble des enfants de 0 à 6 ans. Le présent outil donne un aperçu d'interventions de promotion et de prévention étudiées à l'échelle internationale, mais il importe de considérer celles-ci au regard de ce qui existe déjà et de réfléchir les actions à mettre en place en considérant les contextes locaux. Plusieurs initiatives locales existent d'ailleurs dans les différentes régions du Québec.

L'existence d'interventions de promotion et de prévention efficaces pour le développement langagier de 0 à 6 ans est d'autant plus pertinente que, selon l'Enquête québécoise sur le développement à l'entrée à la maternelle réalisée en 2017, 11,1% des enfants de 5 ans présentent une vulnérabilité au regard des habiletés de communication et des connaissances générales²; cette proportion s'élève à 14,7% chez les enfants résidant dans des quartiers correspondant au quintile le plus défavorisé (20).

Agir auprès de l'ensemble des enfants et, de manière soutenue et adaptée chez ceux présentant des facteurs de risque de vivre des difficultés langagières, permet d'aider tous les enfants, qu'ils soient vulnérables ou non sur le plan langagier. Les services de soutien ciblés, quant à eux, permettent de combler les besoins des enfants présentant des difficultés langagières (15). C'est en combinant les interventions de promotion et de prévention et les services de soutien ciblés qu'il est possible d'atteindre l'équité au regard du développement langagier. Cet objectif est illustré dans la figure ci-dessous.

Comme une diversité d'interventions sont pertinentes, la concertation entre tous les acteurs concernés est de mise pour rendre les milieux de vie favorables au développement langagier, et ainsi permettre aux jeunes enfants de communiquer leurs pensées et leurs besoins de manière optimale au fur et à mesure qu'ils grandissent.

L'ÉQUITÉ AU REGARD DU DÉVELOPPEMENT LANGAGIER



² Ce domaine de l'enquête est celui qui correspond au développement du langage oral et aux habiletés à communiquer.
<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/pdf-enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-du-developpement-des-enfants-par-sous-domaine-de-limdp-le-quebec.pdf>

La trajectoire du développement langagier

La majorité des enfants développe des habiletés langagières en suivant les mêmes étapes; il existe toutefois une grande variabilité entre les enfants dans les âges d'acquisition, particulièrement avant 3 ans (21). Les différences reposent sur des caractéristiques propres aux enfants (22) et à leurs milieux de vie (3). Les jalons du développement du langage en français québécois sont de mieux en mieux connus (23, 24, 25, 26). Le langage peut être considéré dans son versant réceptif (la compréhension) et son versant expressif (l'expression). La trajectoire est généralement la suivante :

	Communication prélinguistique	Développement des bases du langage	Consolidation et maîtrise du langage				
	0 AN	1 AN	2 ANS	3 ANS	4 ANS	5 ANS	6 ANS
LANGAGE RÉCEPTIF	<ul style="list-style-type: none"> Début de compréhension des mots et de consignes simples dans la routine 	<ul style="list-style-type: none"> Compréhension de mots, de consignes et de questions simples, augmentant en complexité 	<ul style="list-style-type: none"> Compréhension générale fonctionnelle, augmentant en complexité. À partir de 3 à 4 ans, développement de la capacité à comprendre des informations implicites dans le discours 				
LANGAGE EXPRESSIF	<ul style="list-style-type: none"> Communication par gestes et mimiques Gazouillis, puis babillage vers 6 mois Évolution vers une communication intentionnelle (ex. pointer pour faire une demande plutôt que de pleurer par réflexe) 	<ul style="list-style-type: none"> Production des premiers mots (12 à 15 mois), explosion du vocabulaire (18 à 21 mois) et poursuite du développement du vocabulaire Production d'énoncés d'un mot (12 mois), 2 mots (2 ans), jusqu'à de courtes phrases complètes de 3-4 mots à 3 ans Production des voyelles et de la plupart des consonnes, dont le nombre augmente progressivement Conversation efficace avec quelques tours de rôle 	<ul style="list-style-type: none"> Production de phrases complètes de plus en plus longues et complexes, comprenant plus d'un verbe conjugué Expression assez intelligible pour être compris la plupart du temps par des personnes non familières de 3 à 4 ans Maintien d'une conversation de plus en plus longue Utilisation du langage notamment pour raconter des histoires et des anecdotes du quotidien, avec amélioration progressive de la structure et de la complexité du récit, y compris dans les scénarios de jeux 				

Les façons de favoriser le développement langagier dans l'interaction adulte-enfant

Les comportements favorisant la qualité des interactions

Certains comportements adoptés par les adultes en présence des enfants procurent le contexte nécessaire à des interactions de qualité (27).



La **sensibilité** aux intérêts de l'enfant correspond à l'habileté à percevoir ce qui attire l'attention de celui-ci et ce qui l'intéresse. L'adulte qui identifie adéquatement ces informations est plus susceptible de réagir de façon reliée à ce que démontre et exprime l'enfant. La sensibilité permet donc la réactivité.

Exemple : L'adulte s'assoit par terre avec l'enfant pour jouer aux blocs, à côté d'une grande fenêtre. Lorsque l'enfant pointe un oiseau à l'extérieur, l'adulte interrompt le jeu pour nommer l'oiseau et en parler.



La **réactivité** implique de réagir de façon prompt et reliée aux verbalisations et aux initiatives de l'enfant, de manière à soutenir l'échange. En ce sens, l'adulte qui est réactif démontre de l'intérêt à l'enfant et facilite la poursuite de l'interaction.

Exemple : L'enfant joue à la poupée avec l'adulte en disant « bébé pleure! ». L'adulte réagit rapidement à son commentaire en répondant : « Oh! Tu as raison, il pleure beaucoup, il a de la peine. On va s'occuper de lui! ».



La **réciprocité** se définit comme la capacité de l'adulte à s'engager auprès de l'enfant ou à l'engager de manière à entretenir une interaction équilibrée. Lorsque l'adulte facilite le maintien des tours de parole de type « chacun son tour » ou oriente l'échange vers un but commun, il démontre de la réciprocité.

Exemple : L'enfant joue seul aux petites voitures en faisant « vrrrr ». L'adulte se joint à lui et fait des bruits de voiture aussi. L'enfant poursuit les bruits. L'adulte décide de faire un bruit de klaxon. L'enfant l'imité.

Les stratégies de stimulation du langage

Lorsque l'adulte est dans une interaction de qualité avec l'enfant, il peut plus facilement et efficacement utiliser des stratégies de stimulation du langage. Ces stratégies permettent à l'enfant d'être exposé à un langage de qualité, plus complexe que ce qu'il est actuellement à même de produire. Il existe plusieurs stratégies de stimulation du langage, dont voici quelques exemples (27) :

- **Nommer** ce qui capte l'attention de l'enfant permet de l'exposer à des mots qu'il peut avoir envie d'apprendre;

Exemple : L'enfant regarde un chat et l'adulte dit « C'est un chat! ».

- **Faire de « l'expansion »** consiste à ajouter un ou quelques mots à un énoncé produit par l'enfant afin de l'aider à allonger ses productions.

Exemple : L'enfant dit « Oh! Un chat!» et l'adulte poursuit : « Oui, un gros chat! ».

- **Faire de « l'extension »** consiste à ajouter de l'information à ce qu'exprime l'enfant afin d'enrichir le contenu de la conversation et de continuer à échanger.

Exemple : L'enfant dit : « Un chat! » et l'adulte enchaîne : « Oui, un chat! Tu as vu, il court vite! ».

- **Reformuler** consiste à proposer une autre façon d'exprimer les propos de l'enfant, de manière à ce qu'il entende un mot ou une structure plus conforme à ce qu'il cherche à dire. Il est alors pertinent de mettre l'accent sur les mots plus difficiles .

Exemple : L'enfant dit : « Est beau chat! », et l'adulte répond : « IL est beau LE chat! Oui! ».

- **Verbaliser** implique de décrire ses propres actions (autoverbalisation) ou celles de l'enfant (verbalisation parallèle), de manière à ce que celui-ci soit exposé à des mots qui concernent ce qui se passe.

Exemple : L'adulte dit : « Je m'en viens vers toi, je vais te donner ta collation. » ou encore « Tu empiles plusieurs blocs, ta tour va être très haute! ».

En somme, la sensibilité, la réactivité et la réciprocité favorisent les interactions de qualité. Dans ce contexte, l'adulte peut plus efficacement stimuler le langage de l'enfant, par exemple en nommant ou en reformulant ce que celui-ci a dit. De cette façon, l'adulte soutient de façon optimale le développement langagier.

Les enfants de 0 à 6 ans développent leur langage de manière optimale dans le contexte d'interactions de qualité. Si les livres jeunesse offrent un contexte riche sur le plan du langage (ex. illustrations pour appuyer la compréhension, diversité du vocabulaire, etc.), ils permettent aussi d'établir une interaction de qualité (28). L'interaction autour du livre est le principe de base de la lecture partagée (ou interactive ou dialogique) (29, 30). Lors de cette lecture, le livre est le prétexte de l'échange et le texte n'a pas besoin d'être lu mot pour mot (27).

L'adulte qui fait une lecture partagée est appelé à interagir avec l'enfant de différentes façons (29). Il peut notamment :



Donner une rétroaction positive à l'enfant qui participe à l'interaction, en le félicitant pour ses réactions ou ses réponses et en l'encourageant à poursuivre.



Suivre les initiatives et les intérêts de l'enfant, par exemple en nommant ce qu'il montre dans un livre ou en en parlant.



Poser des questions ouvertes, c'est-à-dire auxquelles il ne faut pas répondre seulement par oui ou non, de manière à encourager l'enfant à participer.



Profiter de l'échange pendant la lecture pour avoir une conversation sur un sujet plus complexe que ceux généralement abordés au quotidien (après 3 ans environ).



Des données permettent de penser que la lecture partagée soutient mieux le développement langagier que la simple lecture (30). La lecture partagée effectuée de façon régulière et continue pourrait être optimale (29, 31). En plus de favoriser le développement du langage oral, la lecture partagée soutient le développement des habiletés d'éveil à l'écrit (28), qui sont essentielles pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (32).

RÉFÉRENCES

- (1) Honourable Margaret Norrie McCain. (2020). *Early Years Study 4 : Thriving Kids*, Thriving Society. Margaret and Wallace McCain Family Foundation Inc.
- (2) Perani, D., Saccuman, M. C., Scifo, P., Anwander, A., Spada, D., Baldoli, C., Poloniato, A., Lohmann, G., & Friederici, A. D. (2011). Neural language networks at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(38), 16056-16061. <https://doi.org/10.1073/pnas.1102991108>
- (3) Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018b). Beyond the 30-Million-Word Gap : Children's Conversational Exposure Is Associated With Language-Related Brain Function. *Psychological Science*, 29(5), 700-710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- (4) Owens, R. E. (2019). *Language development : An introduction* (Tenth edition). Pearson Education, Inc.
- (5) Ministère de la famille, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et ministère de la Santé et des Services sociaux. (2014). *Favoriser le développement global des jeunes enfants au Québec : Une vision partagée pour des interventions ciblées*.
- (6) Papalia, D. E., & Martorell, G. (2019). *Psychologie du développement de l'enfant* (A. Bève, Trad.; 9e édition). Chenelière Education.
- (7) Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000060>
- (8) Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., & Liu, Y.-S. (2016). Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 451-465. <https://doi.org/10.1177/0022219414556121>
- (9) NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to Reading : The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.428>
- (10) Bouchard, C. (Éd.). (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- (11) Beard, A. (2018). Speech, language and communication : A public health issue across the lifecourse. *Paediatrics and Child Health*, 28(3), 126-131. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2017.12.004>
- (12) Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Watson-Thompson, J., Gilkerson, J., Larson, A. L., & Schnitz, A. (2017). Conceptualizing a Public Health Prevention Intervention for Bridging the 30 Million Word Gap. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(1), 3-24. <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0223-8>
- (13) Belleau, P., Poirier, M., & Goulet, A. (2019). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance* (Version 2019). Direction des communications, Ministère de la famille.
- (14) Ministère de l'Éducation. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire : programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Ministère de l'Éducation.
- (15) Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). *Organisation du continuum et de la dispensation des services aux enfants âgés de 2 à 9 ans présentant un trouble développemental du langage (trouble primaire du langage)*. Rapport rédigé par Annie Tessier et Sylvie Valade. Québec, Qc : INESSS; 107 p.
- (16) Ministère de la santé et des services sociaux, Direction des communications (2015). *Programme national de santé publique 2015-2025 : Pour améliorer la santé de la population du Québec*.
- (17) Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- (18) Berk, L. E. (2009). *Child development, third Canadian edition* [by] Laura E. Berk with William L. Roberts. Instructor's resource CD-ROM. Pearson Education Canada.
- (19) Rowe, M. L., & Weisleder, A. (2020). *Language Development in Context* (SSRN Scholarly Paper No 3750564). <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-042220-121816>
- (20) Lavoie A. (2020). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait du développement des enfants par sous-domaine de l'IMDPE*. Le Québec. Québec : Institut de la statistique du Québec; 2020 p. 26.
- (21) Sutton, A., & Trudeau, N. (2007). Nos bouts de chou : Linguistes en herbe. *médecine/sciences*, 23(11), 934-938. <https://doi.org/10.1051/medsci/20072311934>
- (22) Kovas, Y., Hayiou-Thomas, M. E., Oliver, B., Dale, P. S., Bishop, D. V. M., & Plomin, R. (2005). Genetic Influences in Different Aspects of Language Development : The Etiology of Language Skills in 4.5-Year-Old Twins. *Child Development*, 76(3), 632-651. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00868.x>
- (23) Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M.-C., & Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 685-707. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990075>
- (24) MacLeod, A. A. N., Sutton, A., Trudeau, N., & Thordardottir, E. (2011). The acquisition of consonants in Québécois French : A cross-sectional study of pre-school aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(2), 93-109. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.487543>
- (25) Sylvestre, A., Bouchard, C., Di Sante, M., Julien, C., Martel Sauvageau, V., & Leblond, J. (2020). Indicateurs normatifs du développement du langage en français québécois à 36, 42 et 48 mois : Résultats du projet ELLAN. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 44, 137-150.
- (26) Sylvestre, A., Bouchard, C., Di Sante, M., Julien, C., Martel Sauvageau, V., & Leblond, J. (2022). Indicateurs normatifs du développement du langage en français québécois à 54, 60 et 66 mois : Résultats du projet ELLAN. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 44. https://cjslpa.ca/files/2022/CJSLPA_Vol_46/No_4/CJSLPA_Vol_46_No_4_2022_1278.pdf
- (27) Sylvestre, A., Bouchard, C., & Julien, C. (à paraître). Recension des écrits en vue de la rédaction d'un cadre de référence sur le développement langagier des enfants de 0-5 ans (à paraître). Ministère de la Famille. (à paraître)
- (28) Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories : The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235>
- (29) Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, 91(2), e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- (30) Mol, S., Bus, A., Sikkema - de Jong, M., & Smeets, D. (2008). Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings : A Meta-Analysis. *Early Education and Development - EARLY EDUC DEV*, 19, 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- (31) Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- (32) Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

ANNEXE 1. Liste des références incluses dans la synthèse rapide

- Blases, D., Hojen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., Kjaerbaek, L., & Haghish, E. (2018). Effective language and literacy instruction : Evaluating the importance of scripting and group size components. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 256-269. APA PsycInfo.
- Blases, D., Jensen, P., Slot, P., & Justice, L. (2020). Low-cost teacher-implemented intervention improves toddlers' language and math skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 64-76. APA PsycInfo.
- Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L., & Fortson, B. (2017). Engaging Fathers in Effective Parenting for Preschool Children Using Shared Book Reading : A Randomized Controlled Trial. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology*, American Psychological Association, Division 53, 47(1), 79-93. medline. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266648>
- Chao, S. L., Mattocks, G., Birden, A., & Manarino-Leggett, P. (2014). The impact of the Raising A Reader program on family literacy practices and receptive vocabulary of children in pre-kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 427-434. APA PsycInfo.
- Cohen-Mimran, R., Reznik-Nevet, L., & Korona-Gaon, S. (2014). An activity-based language intervention program for kindergarten children : A retrospective evaluation. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 69-78. APA PsycInfo.
- Enns, J. E., Nickel, N. C., Chartier, M., Chateau, D., Campbell, R., Phillips-Beck, W., Sarkar, J., Burland, E., Katz, A., Santos, R., & Brownell, M. (2021). An unconditional prenatal income supplement is associated with improved birth and early childhood outcomes among First Nations children in Manitoba, Canada : A population-based cohort study. *BMC pregnancy and childbirth*, 21(1), 312. medline. <https://doi.org/10.1186/s12884-021-03782-w>
- Ergül, C., Akoglu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z., & Zülfikar, D. (2016). An Adapted Dialogic Reading Program for Turkish Kindergarteners from Low Socio-Economic Backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 169-184. eric.
- Guttentag, C. L., Landry, S. H., Williams, J. M., Baggett, K. M., Noria, C. W., Borkowski, J. G., Swank, P. R., Farris, J. R., Crawford, A., Lanzi, R. G., Carta, J. J., Warren, S. F., & Ramey, S. L. (2014). « My Baby & Me » : Effects of an Early, Comprehensive Parenting Intervention on At-Risk Mothers and Their Children. *Developmental Psychology*, 50(5), 1482-1496. eric.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sa, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147-162. APA PsycInfo.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2015). With a little help : Improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(4), 491-508. APA PsycInfo.
- Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., LoCasale-Crouch, J., Howes, C., La Paro, K., & Scott-Little, C. (2017). Early Childhood Professional Development : Coaching and Coursework Effects on Indicators of Children's School Readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 956-975. eric.
- Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C., & Lanfranchi, A. (2019). Effects of home-based early intervention on child outcomes : A randomized controlled trial of Parents as Teachers in Switzerland. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 173-185. APA PsycInfo.
- Teepe, R. C., Molenaar, I., Oostdam, R., Fukkink, R., & Verhoeven, L. (2019). Helping parents enhance vocabulary development in preschool children : Effects of a family literacy program. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 226-236. APA PsycInfo.
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2019). Impact of Interactive Reading Intervention on Narratives Skills on Children with Low Socio-Economic Background. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 837-859. eric.
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2016). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge : An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 1422. APA PsycInfo.
- van Druten-Frietman, L., Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive Storybook-Based Intervention Effects on Kindergartners' Language Development. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 212229. eric.

Auteures

Marie-Eve Bergeron-Gaudin, conseillère scientifique

En ordre alphabétique :

Stephani Arulthas, conseillère scientifique

Andréane Melançon, conseillère scientifique spécialisée

Direction du développement des individus et des communautés

Coordination

Julie Laforest, cheffe d'unité scientifique Santé et bien-être des populations

Direction du développement des individus et des communautés

Comité scientifique

Mélissa Di Sante, chercheuse postdoctorale et orthophoniste, Centre de recherche en santé publique

Andréanne Gagné, professeure, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

Julie Poissant, professeure, département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal

Audette Sylvestre, professeure et orthophoniste, département de réadaptation, Université Laval

Comité d'utilisatrices

Caroline Angers, agente de planification, de programmation et de recherche, Direction régionale de santé publique de Montréal

Maude Bibeau, accompagnatrice développement et mobilisation, Fédération québécoise des organismes communautaires Famille

Mélissa Gagné, agente de planification, de programmation et de recherche, Direction régionale de santé publique du Saguenay-Lac-Saint-Jean

Annie Leclaire, coordonnatrice, Groupe de travail Montérégien – Orthophonie et développement du langage

Catherine Montminy, conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire, Centre de services scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup

Élise Paradis, directrice, Regroupement des CPE des régions de Québec et Chaudière-Appalaches

Nathalie Walter, responsable Développement et recherche, Groupe de travail Montérégien – Orthophonie et développement du langage

Révision linguistique

Sarah-Mei Lapierre, agente administrative

Direction du développement des individus et des communautés

Graphisme et mise en page

Carine Jobart

Les auteures tiennent à remercier les membres du comité scientifique et du comité d'utilisateurs (en ordre alphabétique), de même qu'Émilie Audy, coordonnatrice de l'équipe Périnatalité, petite enfance et santé reproductive pour leurs précieux commentaires.

Ce document est disponible intégralement en format électronique (PDF) sur le site Web de l'Institut national de santé publique du Québec au : <http://www.inspq.qc.ca>.

Les reproductions à des fins d'étude privée ou de recherche sont autorisées en vertu de l'article 29 de la Loi sur le droit d'auteur. Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Cette autorisation peut être obtenue en formulant une demande au guichet central du Service de la gestion des droits d'auteur des Publications du Québec à l'aide d'un formulaire en ligne accessible à l'adresse suivante : <http://www.droitauteur.gouv.qc.ca/autorisation.php>, ou en écrivant un courriel à : droit.auteur@cspq.gouv.qc.ca.

Les données contenues dans le document peuvent être citées, à condition d'en mentionner la source.

Dépôt légal – 4^e trimestre 2023

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

ISBN : 978-2-550-95863-5 (PDF)

© Gouvernement du Québec (2023)

