



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le projet LIAM : effets d'un programme de lecture interactive sur la fluidité en lecture et le vocabulaire d'élèves du 1er cycle du primaire avec et sans difficulté langagière durant la période estivale

Auteurs

Nathalie Chapleau, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,
chapleau.nathalie@uqam.ca

Marie-Pier Godin, professeure, Université du Québec à Montréal, Canada,
godin.marie-pier@uqam.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Durant la période estivale, l'arrêt d'un enseignement peut entraîner un recul des apprentissages. Cette étude vise à examiner les effets d'activités de lecture interactive et de littératie sur le maintien des apprentissages en lecture de mots et de textes (fluidité) ainsi que sur le vocabulaire durant l'été. Les activités se sont réalisées auprès d'élèves du 1^{er} cycle du primaire selon trois contextes distincts : en milieu familial (n = 26), à la bibliothèque municipale (n = 9) ou au camp de jour (n = 7). Les résultats obtenus révèlent que les participantes et participants ont maintenu leurs apprentissages durant l'été.

Mots-clés : glissade de l'été; implication familiale et communautaire; élèves du 1^{er} cycle du primaire; élèves en difficulté; apprentissage de la lecture; développement du vocabulaire



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'arrêt de la scolarisation pendant les vacances est souvent associé à un phénomène connu sous le nom de la « glissade de l'été » ou la « régression estivale ». Ce problème se manifeste lorsque les élèves perdent une partie des connaissances et des compétences acquises au cours de l'année scolaire précédente pendant les périodes de vacances prolongées, notamment l'été. Plusieurs facteurs contribuent à cette régression, dont le manque d'occasions de pratiquer régulièrement la lecture, l'écriture et les mathématiques. C'est dans ce contexte que des programmes structurés en lecture durant l'été peuvent être des alliés pour contrer ce phénomène persistant. Dans cet article, nous examinons les conséquences de la perte des acquis pendant les vacances pour les élèves issus de milieux socioéconomiques faibles et pour les élèves ayant des difficultés langagières. Puis, nous présentons les principales composantes clés de l'apprentissage de la lecture au 1^{er} cycle du primaire. Ensuite, différents programmes, qui se sont avérés efficaces pour maintenir les apprentissages en littératie durant l'été et qui ont inspiré la création du projet LIAM (Lecture interactive avec moi), sont présentés. Enfin, les résultats d'une étude menée au Québec, réalisée en collaboration avec les milieux scolaires, familiaux et communautaires, sont mis en lumière, suivis d'une discussion sur l'apport et les limites de ces interventions durant l'été.

Problématique et contexte

Lire est une compétence fondamentale qui influence le cheminement scolaire des élèves (Liebfreund et al., 2022). D'ailleurs, des liens entre la pratique régulière de la lecture et la réussite scolaire ont été établis (Baker et Johnson, 2022). Pour les élèves, l'été est souvent un moment de relâchement des efforts soutenus réalisés durant l'année scolaire. Ainsi, chaque année, au retour des vacances estivales, une problématique persistante émerge : la perte des acquis. En effet, durant l'été, les élèves n'ont pas le même accès aux ressources, au soutien ou au matériel, ce qui, pour plusieurs, compromet le maintien des apprentissages développés durant l'année scolaire. Ce phénomène, nommé la « glissade de l'été », peut même entraîner un recul des apprentissages et nuire au développement de nouveaux apprentissages lors du retour en classe, après les vacances (Nicholson et Tiru, 2019).

Le phénomène de la glissade de l'été

Lorsque les élèves quittent l'école pour une longue période, comme les vacances estivales, leurs résultats scolaires, à l'automne, sont fréquemment inférieurs à ceux obtenus au printemps (Faith et al., 2019). Les interruptions prolongées de la fréquentation scolaire entraînent, chez plusieurs, un recul dans les apprentissages (Nicholson et Tiru, 2019). Les effets de la glissade de l'été sont observés dans de nombreuses matières, dont la lecture. Cette régression serait de plus d'un mois pour les élèves en situation de vulnérabilité (Borman et Dowling, 2006; McDaniel et al., 2017). Conséquemment, les enseignantes et enseignants doivent repenser



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

le contenu de leurs enseignements à la rentrée afin d'intégrer des révisions et des récupérations comblant ces pertes d'acquis.

Pour différentes raisons, plusieurs élèves sont plus à risque de vivre une perte accrue des acquis durant la période estivale. Par exemple, les élèves provenant de familles à faibles revenus montrent généralement un recul plus important que ceux ou celles provenant de milieux favorisés (Allington et McGill-Franzen, 2018; Benson et Borman, 2010). L'une des causes est liée aux occasions d'apprentissage distinctes en dehors de l'école (Mullis et al., 2017). Durant l'été, les élèves de milieux défavorisés n'ont plus accès au même matériel que durant l'année scolaire, comme les livres et les ressources numériques, ce qui se traduit par des gains d'apprentissage inégaux comparativement aux élèves de milieux favorisés (Chin et Phillips, 2004; Downey, 2016). Sachant que le nombre de livres lus pendant l'été est corrélé aux gains en lecture (Nicholson et Tiru, 2019), le milieu familial joue donc un rôle important dans le développement de la lecture durant la période estivale. Conséquemment, les activités extrascolaires enrichies peuvent favoriser le maintien des acquis durant les vacances.

Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou langagières se retrouvent aussi à risque de perdre certains acquis, ce qui crée un décalage lors du retour en classe après les vacances. En effet, l'été, les interventions de services spécialisés sont parfois moins soutenues ou absentes (Baker et Johnson, 2022), surtout si celles-ci sont offertes par un service complémentaire ayant lieu uniquement à l'école (ex. : orthophonie, orthopédagogie). La réduction de services spécialisés durant l'été, couplée à une diminution de la pratique de la lecture, engendre un risque accru de perte des acquis en littératie. Par exemple, une étude de Rosqvist et al. (2020), portant sur 13 élèves ayant des difficultés langagières, révèle que les habiletés lexicales et sémantiques, comme la fluence verbale sémantique (c.-à-d., nommer le plus de mots appartenant à une catégorie), diminuent significativement pendant les vacances d'été. Les résultats montrent que cette perte est seulement récupérée lors du retour en classe après 14 semaines d'enseignement formel. Ainsi, les élèves ayant des difficultés langagières mettent un certain temps, au début de l'année scolaire, à récupérer les apprentissages réalisés l'année précédente et cela pourrait entraîner des régressions cumulatives au fil des années scolaires (Allington et McGill-Franzen, 2018).

L'enseignement formel occupe évidemment une place fondamentale pour l'apprentissage de la lecture, mais il importe de reconnaître que cet apprentissage ne se limite pas qu'aux pratiques enseignantes. Les interactions familiales, la disponibilité de ressources appropriées et la stimulation environnementale jouent également des rôles cruciaux. La collaboration entre les personnes enseignantes, les parents et la communauté devient donc une composante essentielle pour garantir une progression harmonieuse de l'apprentissage de la lecture. C'est dans cette perspective que notre équipe de recherche a souhaité créer un programme structuré et estival en lecture afin de le déployer dans différents milieux



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

significatifs pour l'enfant, c'est-à-dire dans la famille, dans les camps de jour et dans les bibliothèques de quartier. Cette collaboration a été au cœur de ce projet, et ce, dès le début de la création du programme. D'abord, des enseignantes, des orthopédagogues et des bibliothécaires ont collaboré à la création du programme, soit de ses contenus didactique, pédagogique et littéraire (choix d'albums jeunesse). Puis, des rencontres avec plusieurs acteurs du milieu communautaire, notamment la coordonnatrice du camp de jour ciblé et des membres de l'organisme Réseau Réussite Montréal et Lit de camp, ont permis d'implanter plus aisément le programme dans le milieu communautaire. Enfin, une formation a été offerte aux parents d'enfants participant au programme en vue de les aiguiller dans leurs pratiques de littératie familiale et d'obtenir leurs impressions sur le programme proposé afin que ce dernier puisse être intégré facilement dans leurs habitudes familiales. Nous avons ciblé principalement des élèves de milieux socioéconomiques défavorisés, qu'ils soient des normolecteurs ou des lecteurs ayant des difficultés, mais aussi des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou des difficultés langagières de façon à soutenir ces populations plus à risque, car ce sont celles qui sont les plus susceptibles de présenter une perte flagrante des acquis. Pour y parvenir, une recension de programmes estivaux a été réalisée pour créer le projet LIAM. Avant que ces programmes ne soient présentés, une description des composantes clés associées aux premiers apprentissages en lecture est effectuée afin de rendre explicites les concepts retenus au cœur de ce projet.

Cadre théorique

L'apprentissage de la lecture

Dans le contexte scolaire, l'importance de l'apprentissage de la lecture se manifeste dès le 1^{er} cycle du primaire. Selon le modèle simple de la lecture (Gough et Tunmer, 1986), pour accéder à la compréhension, deux ensembles d'habiletés sont essentiels : l'identification des mots écrits et la compréhension langagière. L'identification des mots correspond aux traitements spécifiques de la langue écrite pour reconnaître les mots écrits (Sprenger-Charolles et Colé, 2019), alors que la compréhension langagière renvoie aux processus par lesquels des informations lexicales, des phrases et des discours sont interprétés (Kim, 2023). Le développement et l'interaction de ces deux composantes sont nécessaires afin de comprendre un texte. Toutefois, une série d'interconnexions permettent la compréhension en lecture. C'est ce qui est exposé dans le modèle direct et indirect de lecture (DIER) (Kim, 2023). En effet, la capacité à identifier les mots écrits implique une conscience phonologique efficiente. Cette capacité permet de reconnaître, à l'oral, les unités composant les mots, soit les syllabes, les rimes et les phonèmes. Lors de l'apprentissage de la lecture, les élèves ont recours à cette capacité pour manier le code graphique (Rey et Sabater, 2007). Puis, dans le modèle DIER, Kim (2023) identifie des habiletés langagières fondamentales, dont le vocabulaire. Le



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

vocabulaire, ce sous-ensemble du lexique de la langue que connaît l'élève (Polguère, 2008), est déterminant pour comprendre un texte, car la connaissance des mots à l'oral faciliterait leur identification à l'écrit ainsi que l'accès à leur sens (McKeown et al. 2017; Protopapas et al., 2013). Plus largement, le vocabulaire constitue le cœur de la compréhension langagière orale et écrite (Marulis et Neuman, 2010) et prédit la compréhension en lecture tout au long du parcours scolaire (Quinn et al., 2015). Une autre habileté essentielle pour atteindre la finalité de la lecture est la fluidité (National Reading Panel, 2000). Lire un texte avec fluidité nécessite une identification précise et rapide des mots ainsi qu'une prosodie adéquate. Dans le modèle DIER, la fluidité de lecture du texte est identifiée comme étant médiatrice dans la relation entre l'identification de mots et la compréhension langagière (Kim, 2023).

Dans l'optique de permettre aux élèves de s'approprier les bases de la lecture, les enseignantes et enseignants jouent un rôle essentiel. Lors des premières années scolaires, l'enseignement des habiletés associées à l'identification des mots écrits est dominant (Kim, 2023), car identifier les mots automatiquement permettra à l'élève de consacrer davantage de ressources cognitives à la compréhension du texte (Adams, 1990; Hoover et Tunmer, 2018). Conséquemment, l'apprentissage du code alphabétique, le développement de la conscience phonologique et l'identification des mots écrits constituent les premiers enjeux liés à l'apprentissage de la lecture (Foorman, 2023). Plus l'identification des mots sera aisée, plus une place importante pourra être consacrée à l'enseignement des processus de compréhension langagière, ce qui permettra à l'enfant d'apprendre par la lecture (Harry et al., 2022). La compréhension langagière orale est une compétence discursive équivalente à celle en lecture; la seule différence étant que les discours sont oraux ou écrits (Kim, 2023). Évidemment, certaines contraintes liées à la modalité des discours sont différentes. Par exemple, à l'écrit, le lecteur ou la lectrice peut être aux prises avec des formes syntaxiques particulières et moins familières alors qu'à l'oral, les mots sont en général plus fréquents, les formes syntaxiques plus redondantes. En revanche, la vitesse d'élocution de l'interlocuteur contraint l'enfant. Malgré tout, la compréhension orale partage les mêmes processus complexes que la compréhension écrite. Ainsi, au début de l'apprentissage formel, il est opportun de développer les habiletés relatives à l'identification de mots écrits, mais également la compréhension langagière, notamment le vocabulaire lors d'activités ciblées. À cet effet, plusieurs programmes proposent des interventions en ce sens pour maintenir les acquis en lecture des élèves durant l'été.

Les programmes de lecture durant l'été

Deux principaux types de programmes de lecture sont généralement proposés : les programmes à la maison et les programmes offerts dans la communauté sous forme d'école d'été. Dans ces deux types de programmes, des activités consolidant les apprentissages en littératie sont proposées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les programmes à la maison durant les vacances impliquent la participation parentale. Ce soutien est reconnu pour favoriser la réussite scolaire de l'enfant (Larivée, 2012). Parmi les programmes réalisés à la maison durant l'été, l'effet de la lecture « à domicile » a été vérifié grâce à certaines recherches (Cooper et al., 2003; Kim et Quinn, 2013). Dans ces projets, une série de livres, pour une lecture volontaire à la maison, a été remise aux familles à faibles revenus au début de l'été. Par cette simple incitation, les chercheuses et chercheurs observent que les élèves provenant de milieux défavorisés améliorent leurs performances en lecture de façon plus importante que leurs pairs provenant de milieux moyens. Ce résultat appuie les conclusions d'autres études (Chin et Phillips, 2004; Downey, 2016) concernant le manque de ressources dans certains milieux durant la période estivale et l'importance de lire durant l'été. Pour Kim et Quinn (2013), ce type de programmes a un impact positif sur les capacités en lecture des élèves et devrait être plus répandu, particulièrement auprès des personnes issues de milieux défavorisés.

Pour ce qui est des « écoles d'été », de façon générale, les interventions intégrant des activités de conscience phonologique s'avèrent efficaces auprès des lectrices débutantes et lecteurs débutants (Johnston et Watson, 2005; Torgesen et al., 2001; Tse et Nicholson, 2014). D'autres programmes ont proposé la lecture d'albums jeunesse. Par exemple, lors d'une étude (Denton et al., 2010) comportant 53 enfants de maternelle provenant de famille à faible revenu, 20 ateliers en littératie ont été proposés aux participantes et aux participants durant l'été (groupe expérimental de 25 enfants). L'intervenante, en plus de leur lire des histoires, les questionnait afin de développer leur compréhension orale et leur vocabulaire. Les résultats ont montré une amélioration de la lecture de mots et de la compréhension orale. Néanmoins, bien que les résultats des enfants démontrent une amélioration de leur vocabulaire, aucune différence significative n'a été relevée avec ceux des enfants du groupe contrôle. Selon cette équipe, ce fait est expliqué par la courte période d'intervention et le nombre trop élevé de mots présentés lors des séances, ce qui a restreint la possibilité, pour les enfants, d'intégrer les mots appris dans des situations quotidiennes.

Une étude plus récente (Harry et al., 2022), réalisée auprès de 41 élèves du préscolaire à la 3^e année du primaire et fréquentant un camp de jour durant l'été, a proposé des ateliers de récupération scolaire trois fois par semaine. Le programme d'intervention visait la fluidité en lecture. Ainsi, après avoir effectué un prétest, les élèves ont été répartis en trois groupes de besoins distincts. Un des critères de participation à ce projet était la présence à au moins sept des vingt activités proposées durant l'été. À la fin de l'été, seulement onze élèves répondaient à ce critère. Cela témoigne de la difficulté à maintenir la participation des élèves en période estivale. Nonobstant ce fait, parmi les onze élèves qui ont participé à au moins sept activités, deux d'entre eux ont maintenu leurs apprentissages, alors que huit élèves ont progressé et un élève a régressé. Malgré les limites de cette étude, Harry et ses collègues (2022) soutiennent qu'une intervention, même minime, permet de maintenir les acquis en lecture des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

élèves durant l'été. Il est à noter que ce type de programmes, où la participation est variable et non imposée, amène des défis sur le plan de l'évaluation des effets sur les apprentissages, car ce ne sont pas l'ensemble des élèves qui participent aux mêmes activités de manière aussi soutenue et constante.

En somme, la réalisation d'activités de lecture durant l'été permet de maintenir les acquis en littératie et facilite les apprentissages en classe au retour des vacances. Selon la méta-analyse de Kim et Quinn (2013), qui a recensé 41 études réalisées aux États-Unis et au Canada auprès d'élèves du préscolaire à la 1^{re} année du secondaire, les ateliers qui ont des effets plus marqués sur les apprentissages durant l'été sont ceux dont les interventions sont supervisées par un membre de l'équipe de recherche, qui se réalisent auprès d'un petit nombre de personnes participantes ou qui proposent un enseignement individualisé et qui favorisent la participation des parents.

Lors de la conception du projet LIAM, l'équipe de recherche s'est appuyée sur ces différents aspects relevés dans la littérature scientifique afin de proposer des activités favorisant le maintien des apprentissages en littératie durant l'été. L'équipe a choisi de privilégier la lecture interactive comme principale activité, puisque des études (Justice et al., 2005; Lefebvre et al., 2017) visant l'évaluation de programmes de lecture interactive en classe révèlent que ces interventions permettent de prévenir les difficultés en lecture. La lecture interactive est une approche qui propose une orientation distincte aux situations de lecture; elle se réalise à partir d'un album jeunesse et privilégie une écoute active de l'album, valorisant les connaissances sur la langue. La participation verbale des enfants avant, pendant et après la lecture d'un album jeunesse leur permet de s'approprier différents concepts associés à l'écrit (Lefebvre, 2020). De plus, des activités en lien avec les habiletés nécessaires à la compréhension en lecture (Gough et Tunmer, 1986; Kim, 2023) ont été développées. Ainsi, l'objectif général de cette étude est d'analyser les retombées d'un programme de lecture interactive d'histoires et d'activités en littératie (projet LIAM), dans des contextes variés, sur le maintien des apprentissages, lors de la période des vacances estivales auprès d'élèves du 1^{er} cycle du primaire en situation de vulnérabilité. Deux objectifs spécifiques en découlent :

- 1) Examiner les effets du programme LIAM sur la fluidité (précision et automaticité) en lecture, la lecture de mots isolés ainsi que sur le vocabulaire d'élèves du 1^{er} cycle du primaire avec et sans difficulté langagière ;
- 2) Comparer les effets du programme LIAM selon le contexte de déploiement (c.-à-d. dans les familles, les bibliothèques de quartier et au camp de jour).



Méthodologie

Le projet LIAM (Lecture interactive avec moi)

La lecture interactive, par la lecture d'histoires et la participation verbale des enfants, permet de créer un contexte authentique pour les apprentissages et de susciter l'engagement de l'élève (Lefebvre, 2020). Ainsi, l'équipe de recherche a choisi cinq albums jeunesse se rapportant à des thèmes près du vécu des enfants du 1^{er} cycle du primaire¹. Différents critères, dont le niveau de lisibilité du texte, le vocabulaire utilisé et les illustrations facilitant la réalisation de prédictions et d'inférences, ont orienté le choix des albums. Des bibliothécaires, des chercheuses, des enseignantes et une orthopédagogue ont contribué à la sélection de ces albums. Afin de guider les parents et les personnes animant les activités en contexte communautaire (camp de jour et bibliothèque), des feuillets résumant l'activité et un canevas avec un compte rendu détaillé ont été produits pour chacune des activités de lecture interactive. Par la suite, pour chaque album, une activité complémentaire en littératie a été créée. Pour cette deuxième activité liée à l'utilisation de l'album, les enseignantes et l'orthopédagogue collaborant à ce projet ont identifié des habiletés pour lesquelles elles observaient généralement un recul au retour des vacances. Ainsi, ces activités d'apprentissage, vécues la deuxième journée, ciblent la conscience phonologique, l'identification de certains graphèmes ciblés, le vocabulaire ou les trois temps du récit (début, milieu, fin). Ces activités se déploient dans un contexte familial, ludique et ancré dans la vie estivale des enfants, soit à la maison, à la bibliothèque de quartier ou au camp de jour. Comme trois milieux étaient ciblés, une collaboration de près avec ces trois milieux était centrale. En effet, il importe de souligner le travail collaboratif dans la création et dans l'implantation de ces activités, où l'expertise des chercheuses, des enseignantes et des bibliothécaires a été mobilisée. Chacune a collaboré à la création des activités, à leur contenu et aux choix de lecture complémentaire lors de rencontres d'équipes qui se sont tenues principalement à l'université d'attache des chercheuses. De plus, le programme a été présenté auprès d'organismes communautaires, notamment le camp de jour ciblé, en vue de s'assurer que les interventions s'implantaient facilement dans ce milieu et qu'elles répondaient aux besoins identifiés sur le terrain. Cette collaboration permet de proposer un programme qui correspond aux défis que présentent les élèves du 1^{er} cycle du primaire à leur retour des vacances, mais aussi de l'implanter plus facilement dans les trois milieux afin qu'il s'intègre dans la réalité estivale des enfants.

Les participantes et participants

Les interventions se sont réalisées auprès de 42 élèves du 1^{er} cycle du primaire, dont l'âge variait de 6 à 9 ans (voir tableau 1). Ces élèves étaient en situation de vulnérabilité, c'est-à-dire originaires d'un milieu

¹ Pour en savoir davantage, voir le site Web du programme LIAM : <https://www.liavecmoi.com>.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

défavorisé ou présentaient des difficultés d'apprentissage ou des difficultés langagières. Au terme du projet, vingt-six enfants ont effectué l'ensemble des activités à la maison, neuf élèves ont participé aux ateliers à la bibliothèque et sept ont fait les ateliers au camp de jour fréquenté durant l'été. Parmi ces participants et participantes, vingt élèves avaient fréquenté un groupe de 1^{re} année au cours de l'année scolaire et neuf enfants provenaient d'un groupe de 2^e année. Puis, treize autres élèves fréquentaient une classe de langage du 1^{er} cycle du primaire. Pour ces treize élèves, des spécialistes, comme une orthophoniste, avaient identifié un trouble du langage et le code ministériel 34 (déficience langagière) leur était attribué. Leurs difficultés langagières persistantes créent des obstacles à la communication et aux apprentissages de la vie quotidienne, notamment en lecture et en écriture, et elles peuvent coexister avec d'autres difficultés motrices, attentionnelles ou cognitives (Bishop et al., 2016, 2017). Le recrutement des personnes participantes composant les groupes « maison » et « bibliothèque » a été réalisé par l'intermédiaire des enseignantes titulaires de classes ordinaires ou spéciales ainsi que par l'orthopédagogue des écoles participant au projet. Le recrutement des enfants participant au camp de jour s'est effectué par l'entremise de la coordonnatrice du camp fréquenté. Le consentement parental a été obtenu pour l'ensemble des enfants participant au programme.

Les personnes recrutées dans les milieux scolaires pouvaient effectuer les activités selon deux modalités d'intervention : 1) famille (dyade parent – enfant) ou 2) bibliothèque de quartier (animatrice et sous-groupe de deux ou quatre enfants). Pour le groupe « famille », l'engagement à ce projet impliquait la réalisation d'une activité de lecture interactive et d'une activité d'apprentissage chaque semaine, durant cinq semaines (2 séances de 30 minutes par semaine). Afin de réaliser ces activités, le matériel a été donné aux familles participantes. De plus, les parents ont été invités à suivre une formation de façon à découvrir les principes de la lecture interactive et à vivre une activité selon cette approche. En contexte de bibliothèque et en contexte de camp de jour, les animatrices des activités étaient des étudiantes dans un programme de 1^{er} cycle universitaire en enseignement et elles ont également participé à cette formation. Pour les parents et les enfants des groupes « bibliothèque » et « camp de jour », leur engagement consistait à participer aux deux rencontres hebdomadaires durant les cinq semaines d'activités. Un journal de bord consignait les dates de réalisation des activités et des commentaires liés à leur déroulement a été complété par les parents et les animatrices en bibliothèque et en camp de jour. L'ensemble des enfants ont effectué des évaluations individuelles, d'une durée de 20 minutes, avant et après l'intervention de cinq semaines. Ces évaluations ont été réalisées par des auxiliaires de recherche de niveau baccalauréat.



Tableau 1
Les caractéristiques des personnes participants

Regroupement scolaire	Sexe	Âge moyen	Soutien scolaire	Contexte de réalisation des activités de LIAM
1 ^{re} année (n = 20)	F = 8 M = 12	89,35 mois	Aide aux devoirs : 14 Orthopéd. : 7	Famille : 15 Biblio. : 2 Camp : 3
2 ^e année (n = 9)	F = 5 M = 4	96,78 mois	Aide aux devoirs : 5 Orthopéd. : 8	Famille : 4 Biblio. : 1 Camp : 4
Classe de langage (n = 13)	F = 6 M = 7	104,15 mois	Orthophoniste / orthopédagogue en classe	Famille : 7 Biblio. : 6

Les mesures

Quatre tests ont été utilisés afin de mesurer les effets des interventions sur la lecture (fluidité et identification de mots isolés) et le vocabulaire, c'est-à-dire sur certains mots présentés dans les albums. L'évaluation de l'identification des mots écrits s'est réalisée par l'entremise d'une épreuve expérimentale (Godin et al., 2022). Ce test est constitué de 36 items comprenant des graphèmes spécifiquement ciblés par les enseignantes participant à l'élaboration des activités (c, s, g, ch, qu, ou, on, in, ui, en, ai). Des mots comportant entre autres ces graphèmes ont été choisis en fonction de leur fréquence lexicale selon la base de données Manulex (Lété et al., 2004). D'après cette base de données, la fréquence lexicale de ces mots variait entre 3 et 1123. Parmi ces mots, huit sont présents au 1^{er} cycle (ex. : maison, oiseau) selon la Liste orthographique ministérielle (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014), alors que seize mots ne font pas partie de cette liste (ex. : agité). Un point est attribué pour chaque mot correctement lu à l'oral (max. 36 points). L'élève lisant le mot au-delà de trois secondes obtient un point, l'évaluatrice ayant pris en note le temps de réponse.

Pour évaluer la fluidité en lecture, deux textes de la trousse « Épreuves de fluidité en lecture – 1^{re} à 6^e année primaire » (Desrochers et Bonneau, 2014) ont été utilisés. Ces évaluations permettent de vérifier l'automatisme (le nombre de mots lus en une minute) et l'exactitude en lecture (le nombre de mots correctement lus en une minute). La composante « prosodie » n'est pas mesurée. Le premier texte, « Les deux amis », est celui proposé à la fin de la 1^{re} année du primaire (149 mots) et le second, « Une journée à la ferme », est utilisé auprès des élèves de la fin de la 2^e année (172 mots). Le test prend fin après une minute de lecture



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

oralisée. Les personnes autrices de ce test ont validé le premier texte auprès de 317 enfants alors que le deuxième texte l'a été auprès de 340 enfants. Ayant utilisé les mêmes textes au mois de juin et au mois de septembre, Desrochers et Bonneau (2014) notent un déclin estival pour les élèves de la 1^{re} à la 4^e année en ce qui concerne l'automatisme de lecture. Dans le cadre du projet LIAM, les élèves ont complété l'épreuve associée à leur niveau scolaire avant et après les cinq semaines d'intervention.

Une évaluation expérimentale (Chapleau et al., 2022) a été élaborée en lien avec des mots présentés dans les albums pour évaluer les versants réceptif et expressif du vocabulaire. D'abord, cinq mots jugés nécessaires à la compréhension de l'histoire ont été choisis dans chacun des albums du programme. Puis, une analyse linguistique de ces items a permis d'identifier leur fréquence lexicale écrite, selon la base de données Manulex (Lété et al., 2004), le niveau scolaire selon la Liste orthographique ministérielle (MELS, 2014), leur catégorie grammaticale (verbe, nom ou adjectif) et la possibilité de les imaginer. Pour chacun des albums, trois items ont été retenus selon le critère de la rareté de ce mot pour un élève du 1^{er} cycle (fréquence lexicale < 50 et niveau scolaire > 4^e année). Ainsi, 15 items ont été choisis (c.-à-d. 7 adjectifs (*solitaire, extramoussant, honnête, frisottés, ébahis, ravis, périlleux*), 5 noms (*ressemblance, différence, sanglier, tonnerre, inspiration*) et 3 verbes (*détonner, s'indigner, parcourir*)). Puisque les sous-tests expressif et réceptif se composent de 10 items chacun, cinq mots dont la définition est donnée explicitement lors de la lecture interactive se retrouvent dans les deux sous-tests, alors que cinq mots sont uniquement évalués dans le sous-test expressif et cinq autres mots, uniquement dans le sous-test réceptif. Pour le sous-test expressif, l'élève devait produire une phrase avec le mot nommé par l'intervenante (ex. : Fais une phrase contenant le mot « balançoire »). Aucun support visuel n'était fourni à l'élève. Un exemple a été fait par l'évaluatrice puis un item de pratique a été réalisé par l'élève. Un point est accordé pour le respect de la catégorie grammaticale et un autre point pour le sens. Pour le sous-test réceptif, l'intervenante présentait une illustration à l'élève et lui demandait : « Montre-moi un enfant qui a les cheveux **frisottés**. » L'élève devait pointer l'image correspondant le mieux au mot ciblé et justifier sa réponse. De nouveau, un exemple a été effectué par l'évaluatrice et un item de pratique a été fait par l'élève. Le score cumulé du test de vocabulaire est de 30 points.

Résultats

Pour répondre à l'objectif spécifique 1, visant à examiner les effets du programme LIAM sur la lecture de mots isolés, la fluidité en lecture ainsi que sur le vocabulaire, les scores obtenus aux trois tâches sont présentés au tableau 1 pour le groupe du 1^{er} cycle du primaire, et au tableau 2 pour le groupe ayant des difficultés langagières. Des tests *t* à échantillons appariés ont été utilisés afin de détecter des différences significatives entre les deux temps pour chacune des mesures. La taille de l'effet (Cohen, 1988) est interprétée ainsi : faible ($d = 0,2$); moyenne ($d = 0,5$); grande



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

($d = 0,8$). Les analyses statistiques ont été effectuées à partir du logiciel SPSS version 28.

Comme en témoignent les scores présentés au tableau 2, les analyses ne montrent aucune différence significative entre le prétest et le posttest pour la tâche de fluidité en lecture ainsi que pour la tâche de lecture de mots isolés pour les élèves du 1^{er} cycle. Ceci indique que, entre le début et la fin des vacances estivales, les élèves lisent correctement un nombre comparable de mots en une minute. La précision de leur lecture de texte et de mots isolés est maintenue. Pour le vocabulaire, les élèves ont significativement amélioré leurs scores, et ce, autant sur le plan réceptif qu'expressif. La taille de l'effet est de moyenne à grande.

Tableau 2
Scores moyens (et écarts-types) aux trois mesures pour le groupe d'élèves du 1^{er} cycle du primaire

Mesures	Prétest (n = 29)	Posttest (n = 29)	t(28)	p	d
Lecture de mots isolés	24,9 (9,7)	25,3 (8,5)	0,34	0,734	0,064
Fluidité en lecture					
Nombre de mots correct. lus	39,6 (22,5)	42,2 (22,0)	1,12	0,274	0,207
Vocabulaire total	10,1 (5,9)	13,2 (7,2)	4,56	< 0,001	0,846
Réceptif	4,1 (2,2)	5,4 (2,7)	3,93	0,001	0,730
Expressif	6,0 (4,3)	7,8 (5,0)	2,76	0,010	0,512

Pour le groupe d'élèves ayant des difficultés langagières (tableau 3), les analyses indiquent un portrait similaire à leurs pairs sans difficulté langagière. En effet, aucune différence significative n'est relevée entre le prétest et le posttest aux deux tâches de lecture. Toutefois, une amélioration significative à la tâche de vocabulaire est notée. Le score total et le score expressif montrent une différence significative entre les deux temps de mesure. Aucune différence significative n'est relevée pour le versant réceptif, mais une grande taille de l'effet est notée.



Tableau 3
Scores moyens (et écarts-types) aux trois mesures pour le groupe d'élèves ayant des difficultés langagières

Mesures	Prétest (n = 13)	Posttest (n = 13)	<i>t</i> (28)	<i>p</i>	<i>d</i>
Lecture de mots isolés^a	28,9 (8,6)	29,0 (7,4)	0,129	0,901	0,045
Fluidité en lecture					
Nombre de mots correct. lus	55,8 (25,3)	54,9 (22,8)	0,317	0,474	0,112
Vocabulaire total	7,8 (4,0)	12,2 (5,5)	2,623	0,022	0,727
Réceptif	3,2 (1,7)	4,9 (2,4)	1,734	0,109	0,857
Expressif	4,2 (3,3)	7,2 (5,0)	1,883	0,042	0,522

Note. ^a Quatre élèves n'ont pas été en mesure de réaliser les deux tâches de lecture.

Pour répondre à l'objectif spécifique 2, visant à comparer les effets du programme LIAM selon les contextes de déploiement, les scores obtenus aux mesures de lecture de mots isolés, de fluidité en lecture et de vocabulaire, et ce, pour l'ensemble des sujets, sont déclinés selon les trois milieux dans lesquels l'expérimentation s'est déroulée. Le tableau 4 rapporte les données en contexte familial, le tableau 5, en contexte de bibliothèque, et le tableau 6, en contexte de camp de jour. Des tests *t* à échantillons appariés ont été utilisés afin de relever des différences significatives entre les deux temps de mesure pour chacun des contextes. La taille de l'effet (Cohen, 1988) est interprétée ainsi : faible ($d = 0,2$); moyenne ($d = 0,5$); grande ($d = 0,8$). Comme la taille des groupes entre les trois contextes n'est pas équivalente et que les variances sont hétérogènes, des analyses de variance intersujets n'ont pas été effectuées. Une interprétation descriptive a plutôt été envisagée.

Les analyses indiquent que, peu importe le contexte dans lequel le programme LIAM est déployé, aucune amélioration significative n'est relevée aux deux tâches de lecture. Il est donc possible de noter un maintien des apprentissages, et non un progrès, dans l'automatisme et dans la précision en lecture de textes et de mots.

Une amélioration significative est relevée à la tâche de vocabulaire pour les contextes « famille » et « bibliothèque ». En contexte familial, les élèves ont amélioré significativement leurs scores sur les plans réceptif et expressif, et la taille de l'effet est grande pour l'ensemble des mesures. En revanche, en contexte de bibliothèque, une amélioration significative n'est relevée que pour le versant réceptif. Il est à noter que, dans ce milieu, six des neuf personnes participantes ont des difficultés langagières. En contexte de camp de jour, aucune différence significative n'est relevée entre les deux temps, et les tailles de l'effet sont petites à moyennes. Un maintien des apprentissages est plutôt décelé.



Tableau 4
Scores moyens (et écarts-types) aux trois mesures pour les élèves ayant réalisé le programme en contexte familial

Mesures	Prétest (n = 26)	Posttest (n = 26)	<i>t</i> (25)	<i>p</i>	<i>d</i>
Lecture de mots isolés	26,7 (9,3)	27,2 (8,8)	1,20	0,241	0,240
Fluidité en lecture					
Nombre de mots correct. lus	46,7 (23,8)	47,5 (24,9)	0,31	0,757	0,063
Vocabulaire total	9,7 (5,6)	14,1 (6,1)	5,01	< 0,001	0,983
Réceptif	3,9 (2,2)	5,6 (2,3)	4,89	< 0,001	0,961
Expressif	5,8 (4,1)	8,5 (4,7)	3,62	0,001	0,709

Tableau 5
Scores moyens (et écarts-types) aux trois mesures pour les élèves ayant réalisé le programme en contexte de bibliothèque de quartier

Mesures	Prétest (n = 9)	Posttest (n = 9)	<i>t</i> (8)	<i>p</i>	<i>d</i>
Lecture de mots isolés^a	28,4 (6,1)	25,8 (5,8)	-1,18	0,304	-0,527
Fluidité en lecture					
Nombre de mots correct. lus	39,4 (19,6)	42,4 (16,1)	1,07	0,346	0,477
Vocabulaire total	11,7 (4,7)	14,6 (7,3)	1,66	0,135	0,555
Réceptif	4,9 (1,8)	5,9 (2,4)	2,27	0,027	0,756
Expressif	6,8 (3,9)	8,7 (5,6)	1,14	0,286	0,381

Note. ^a Quatre élèves n'ont pas été en mesure de réaliser les deux tâches de lecture.



Tableau 6
Scores moyens (et écarts-types) aux trois mesures pour les élèves ayant réalisé le programme en contexte de camp de jour

Mesures	Prétest (n = 7)	Posttest (n = 7)	t(6)	p	d
Lecture de mots isolés	20,9 (11,4)	22,4 (8,0)	0,41	0,695	0,156
Fluidité en lecture					
Nombre de mots correct. lus	32,6 (25,9)	37,9 (16,5)	0,91	0,198	0,345
Vocabulaire total	5,6 (4,4)	6,3 (4,2)	1,70	0,143	0,642
Réceptif	2,4 (1,3)	3,3 (3,4)	0,92	0,395	0,346
Expressif	3,1 (3,3)	3,0 (2,0)	-0,14	0,897	0,005

Discussion

Cette étude vise à analyser les retombées du programme LIAM sur le maintien des apprentissages lors des vacances estivales auprès d'élèves du 1^{er} cycle du primaire en situation de vulnérabilité. Plus précisément, les analyses permettent d'examiner les effets sur la fluidité en lecture, la lecture de mots isolés et la connaissance des mots présentés dans les livres, soit le vocabulaire des élèves, mais aussi de comparer ces effets selon le contexte de déploiement du programme auprès d'élèves de 1^{er} cycle en classe ordinaire et en classe de langage. Cette section permet de discuter des résultats sur ces deux plans.

Les effets du programme sur les apprentissages

Au regard du premier objectif spécifique, les résultats montrent un maintien des apprentissages en automaticité et en précision pour l'ensemble des élèves du 1^{er} cycle du primaire, et ce, autant en lecture de mots isolés qu'en lecture de textes. Contrairement aux résultats de Desrochers et Bonneau (2014) révélant une régression dans l'automaticité de la lecture entre la fin de l'année scolaire et le début de l'année suivante, nos résultats montrent un maintien des apprentissages. En effet, pour l'ensemble des élèves du 1^{er} cycle, le nombre de mots lus correctement en une minute est maintenu entre les deux temps de mesure, et ce, même si les élèves n'avaient pas à lire de manière autonome les albums durant l'été. Ainsi, se faire lire des histoires et réaliser des activités en littérature durant l'été semblent permettre le maintien des acquis en fluidité. Néanmoins, il importe de faire preuve de vigilance vis-à-vis ce résultat, car il peut paraître étonnant que des élèves du 1^{er} cycle du primaire ne lisant pas les mots lors de la lecture des albums puissent maintenir ou même améliorer leurs compétences en identification de mots écrits. À cet effet, il est possible que les enfants aient identifié certains mots durant la lecture à voix haute par



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'adulte ou qu'une seconde lecture de l'album, de façon autonome, ait eu lieu durant la semaine. Comme ces informations n'ont pas été colligées dans le journal de bord des parents ou des animateurs ou qu'aucun entretien n'a été fait à ce sujet auprès des élèves, il est impossible de confirmer que ce maintien des acquis en identifications de mots soit relié uniquement à la lecture interactive animée par l'adulte. Ces éléments pourraient aussi expliquer le maintien des acquis en fluidité et seraient à contrôler ou à considérer dans de futures études. Afin de déceler une potentielle amélioration significative à la fin des vacances, les programmes visant à contrer la glissade de l'été pourraient proposer un temps de lecture autonome à l'enfant ou encore demander à l'enfant de faire la lecture à un pair. En effet, une étude antérieure (Chapleau et al., 2022) a montré que le fait de lire une histoire, à raison de deux périodes de 45 minutes par semaine, pendant cinq semaines, à un chien dans un refuge animalier permet d'améliorer la fluidité en lecture auprès d'élèves du 1^{er} cycle au fil de l'été. Toutefois, il est important de préciser que quatre des élèves ayant des difficultés langagières possédaient des habiletés en lecture très limitées au début de l'été et n'ont pas pu réaliser les deux tâches de lecture proposées. Or, même si ces personnes participantes n'ont pu mener à terme ces tâches, trois d'entre elles ont réussi à lire quelques mots à la fin de l'été, ce qui témoigne d'une certaine progression.

Les apprentissages ont été plus importants à la tâche de vocabulaire, et ce, pour les deux groupes. En effet, la lecture interactive, qui comprend des questions de compréhension, dont des questions visant à développer le vocabulaire, et l'ajout de quelques activités en ce sens, a permis de soutenir le développement des connaissances lexicales auprès de l'ensemble des élèves. Les résultats de l'étude de Rosqvist et ses collègues (2020) ont montré une perte d'acquis significative chez les élèves ayant des difficultés langagières en ce qui a trait aux habiletés lexicales et sémantiques durant la période estivale. Or, le projet LIAM permet de maintenir et même de faire progresser ces élèves en ce qui a trait à leur vocabulaire. Comme l'ont mis en lumière les études de Godin (Godin, 2020; Godin et al., 2015), la lecture interactive jumelée à un enseignement de mots ciblés soutient le développement du vocabulaire auprès de cette population.

Les effets du programme selon les contextes

Bien que la taille de l'échantillon ne permette pas de faire des comparaisons intergroupes selon le contexte de déploiement, les résultats mènent à réfléchir sur l'influence du milieu dans l'implantation d'un tel programme estival. D'abord, les résultats montrent que les enfants ayant participé au programme LIAM en contexte familial, c'est-à-dire avec leurs parents, semblent en avoir le plus bénéficié. En effet, ces enfants ont maintenu leurs acquis en lecture et ont progressé de manière significative à la tâche de vocabulaire, et ce, sur les plans réceptif et expressif. À la bibliothèque, lorsque l'activité avait lieu avec une animatrice auprès d'un groupe de deux ou quatre enfants, les élèves ont maintenu leurs acquis en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

lecture et ont progressé de manière significative sur le plan du vocabulaire réceptif. Enfin, pour les élèves participant aux activités en camp de jour, où le ratio était d'une personne à l'animation pour une dizaine d'enfants, aucun gain n'a été noté, mais un maintien dans les apprentissages a été relevé. À la lumière de ces informations, il est possible d'avancer comme hypothèse que lorsque le groupe est plus restreint, par exemple une dyade parent-enfant, ou encore en petits groupes de deux à quatre enfants à la bibliothèque, les échanges entre l'adulte et l'élève se font plus nombreux et il est plus facile de faire des relances à l'enfant pour lui poser des questions ou encore pour le faire verbaliser. Comme cet environnement favorise davantage la prise de parole de l'enfant, c'est probablement pour cette raison que le vocabulaire expressif s'est amélioré de manière significative en contexte familial, ce qui n'a pas été le cas en contexte de camp de jour ou de bibliothèque. Créer un espace où l'enfant peut prendre la parole apparaît alors essentiel pour optimiser les apprentissages. Proposer, dans des contextes comme la bibliothèque ou le camp de jour, que les enfants forment des duos pour lire et se poser des questions pourrait être une solution pour pallier ce problème.

De plus, nous ne pouvons nier que l'implication parentale a des bénéfices sur le bien-être et les compétences sociales de l'enfant, ce qui facilite l'intégration dans le monde scolaire (El Nokali et al., 2010). Cette implication a un apport sur les performances des élèves, particulièrement lors de leur participation à des programmes en lecture (Edwards et Sweeney, 2023). Le ratio plus petit adulte-enfant et le contexte familial rassurant pourraient contribuer à rendre ce type de programme plus efficace pour soutenir les apprentissages en littérature durant l'été.

La collaboration entre les partenaires dans le projet LIAM

Dès le commencement du projet LIAM, les chercheuses ont sollicité l'expertise d'enseignantes et d'une orthopédagogue du 1^{er} cycle du primaire ainsi que de bibliothécaires afin de soutenir le choix des albums jeunesse et d'élaborer des activités d'apprentissage conformes aux exigences ministérielles. Le travail en collaboration est un élément clé dans le développement de projets répondant aux capacités et aux besoins des élèves. Cette perspective est essentielle lors de l'application du programme dans les différents milieux. En effet, dans l'optique de rejoindre notre population cible, l'implication des enseignantes a été un apport considérable. Puis, l'organisation du déroulement des activités en milieux communautaires a nécessité plusieurs échanges avec le personnel des bibliothèques de quartier et du camp de jour dans lesquels s'est réalisé le projet. Au fil des communications écrites et des rencontres, chaque intervenante collaborant au projet s'est familiarisée avec les objectifs ainsi que la réalité des différents contextes de déploiement. Ces mises en commun et l'expertise de chacun ont permis de faire vivre aux enfants des activités enrichissantes durant l'été tout en ayant un objectif commun : favoriser la réussite éducative des élèves.



Limites et pistes prospectives

La recherche ayant pour objectif d'évaluer les effets de programmes d'intervention se heurte souvent à certaines limites. Dans cette étude, le nombre restreint de participantes et de participants ainsi que la difficulté de maintenir leur participation tout au long de l'été réduisent la capacité de généralisation des résultats. L'une des limites les plus importantes de ce projet réside dans l'absence d'un groupe contrôle. En effet, dans un contexte d'étude visant à examiner les effets d'un programme d'interventions sur le maintien des acquis en lecture-écriture, il est difficile de confirmer que les effets relevés sont uniquement associés à l'intervention offerte et non pas à d'autres variables, comme la relecture des albums proposés, la lecture d'autres livres ou la pratique d'activités d'écriture. De plus, l'équipe de recherche n'a pas documenté les pratiques de lecture ou plus largement celles de littératie dans les familles des personnes participantes durant l'expérimentation. Il est donc possible que les enfants aient maintenu leurs apprentissages grâce à une combinaison d'activités, soit celles issues de la recherche et celles issues de pratiques familiales. À cet effet, lors de futures études, l'ajout d'un groupe contrôle ne recevant pas l'intervention pourrait bonifier l'interprétation des résultats et permettrait de mieux saisir l'apport du programme sur les apprentissages en littératie. À cela, l'ajout dans le journal de bord de questions documentant les pratiques de littératie familiale auprès de l'ensemble des personnes participantes permettrait d'affiner notre compréhension de l'impact du programme d'interventions proposé dans le cadre d'une telle étude. En effet, dans le cadre du projet LIAM, le journal a essentiellement servi à vérifier l'application des activités au cours de l'été.

La période estivale est un moment où d'autres activités que celles scolaires prennent de l'importance. Ainsi, les sorties familiales, les voyages et même les déménagements ont empêché certaines familles de participer à l'entièreté du projet. Afin d'encourager la participation, des relances hebdomadaires par courriel ont été effectuées. Toutefois, cette communication n'a pas été suffisante pour la rétention des 72 élèves ayant effectué les prétests. Par exemple, au camp de jour, les deux tiers des personnes participantes ayant débuté le projet n'ont pas effectué les cinq semaines d'activités. Comparativement aux autres contextes, en camp de jour, le maintien de l'engagement des participantes et participants a été plus ardu.

Malgré l'enthousiasme suscité par le projet auprès des parents, des enseignantes, des responsables des camps de jour et des bibliothèques, la participation des enfants et celle de leurs parents n'ont pas toujours été à la hauteur des attentes pendant les vacances. Ceci suggère la nécessité de développer des stratégies supplémentaires pour encourager et maintenir l'engagement des participantes et participants tout au long du programme.

En contexte de « bibliothèque » et de « camp de jour », malgré le fait que les personnes animant les activités ont suivi une formation, il est possible que la qualité des interventions ait varié en fonction de l'animateur



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ou de l'animatrice. Pour remédier à cela, il serait judicieux de déployer, dans les camps de jour et dans les bibliothèques, la même équipe d'animation, de manière à garantir la cohérence et la qualité de la mise en œuvre des activités.

Pour les parents, un des aspects positifs du projet concerne le matériel « clé en main ». Plusieurs ont souligné l'aspect facilitateur au maintien de leur participation grâce à ce matériel offert. Ils et elles ont souligné que le matériel donnait le goût de participer, et ce, autant pour les parents que pour les enfants. Dans le but de susciter cette motivation auprès des personnes participant en « bibliothèque » et particulièrement en « camp de jour », il serait pertinent de leur donner le matériel utilisé lors des ateliers du programme LIAM (les livres, le dé géant, les cartes de jeux) afin que les activités puissent être poursuivies à la maison.

Finalement, dès le départ, la collaboration des différents partenaires était soutenue et chacun manifestait un grand intérêt. Toutefois, tout comme pour les parents, l'été correspond à une période de vacances pour les intervenantes et intervenants. Ainsi, les communications étaient parfois interrompues, ce qui rendait difficile le suivi dans chacun des milieux. Conséquemment, il importe de prévoir ces périodes d'absence en vue d'assurer une continuité dans l'application du programme. En somme, puisque le projet LIAM a montré des effets bénéfiques sur le maintien des apprentissages en littératie, il serait approprié de poursuivre les études concernant son application auprès des enfants du 1^{er} cycle, notamment ceux et celles ayant des difficultés, afin de vérifier son implantation lors des périodes de vacances.

Conclusion

L'implémentation de programmes d'intervention durant l'été, entre autres la promotion de la lecture à domicile et dans différents contextes près du quotidien de l'enfant, offre des avenues tangibles pour contrer la glissade de l'été en lecture. Pour y parvenir, la collaboration entre les différents milieux devient non seulement impérative, mais également essentielle pour garantir la réussite de ce type de projet. Les effets du projet LIAM sur le maintien des apprentissages montrent la pertinence et l'efficacité de telles initiatives. Par ailleurs, comme le soulignent Allington et ses collègues (2018), si ces programmes ne parviennent qu'à susciter l'intérêt de quelques enfants pour la lecture, ils sont déjà un gage de succès. En définitive, en unissant nos efforts et en mettant en place des actions concertées, il est possible de faciliter le parcours scolaire de chaque enfant.

Références

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Learning and thinking about print*. MIT Press.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Allington, R. L. et McGill-Franzen, A. (2018). *Summer reading: Closing the rich/poor reading achievement gap* (2^e éd.). Teachers College Press.
- Baker, É. et Johnson, A. (2022). Supporting students with disabilities throughout the year. *National Association of State Boards of Education*, 17-20.
- Benson, J. et Borman, G. (2010). Family, neighborhood, and school settings across seasons: When do socioeconomic context and racial composition matter for the reading achievement growth of young children? *Teachers College Record*, 112(5), 1338-1390.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et CATALISE Consortium, (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et CATALISE-2 Consortium, (2017). Phase 2 of CATALISE. A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Borman, G. D. et Dowling, N. M. (2006). Longitudinal achievement effects of multiyear summer school: Evidence from the Teach Baltimore randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(1), 25-48.
- Chapleau, N., Beupré-Boivin, K. Timothy, I., Godin, M.-P., Saidane, R., Fortin, L., Gendron, A.-S., Auger-Leblanc, É et Gagné, A.. (2022). *LIAM. Lecture interactive avec moi*. <https://www.liavecmoi.com>
- Chapleau, N., Godin, M.-P. et Gagné, A. (2022). *Évaluation du vocabulaire*. Document inédit. Université du Québec à Montréal.
- Chapleau, N., Lauzon, F. et Morissette, J. (2022). L'été, c'est fait pour lire! *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23, 118-138. <https://www.erudit.org/en/journals/ncre/1900-v1-n1-ncre07355/1092718ar/>
- Chin, T. et Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-reading practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of Education*, 77(3), 185-210.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Cooper, H., Charlton, K., Melson, A. et Valentine, J.C. (2003). The effects of modified school calendars on student achievement and on school and community attitudes. *Review of Educational Research*, 73, 1-52.
- Denton, C. A., Solari, E. J., Ciancio, D. J., Hecht, S. A. et Swank, P. R. (2010). A pilot study of a kindergarten summer school reading program in high-poverty urban schools. *The Elementary School Journal*, 110(4), 423-439.
- Desrochers, A. et Bonneau, M. (2014). *Épreuves de fluidité en lecture*. Commission scolaire des Bois-Francis, Québec.
- Downey, D. B. (2016). Schools, families, inequality: Strong empirical patterns in search of strong theory. Dans K. Alexander, S. Pitcock et M. Boulay (dir.), *The summer slide: What we know and can do about summer learning loss* (p. 11–22). Teachers College Press.
- Edwards, P. A. et Sweeney, J. S. (2023). Best Practices for home, school, and community partnerships. Dans L. M. Morrow, E. Morrel et H. K. Kenyon Casey (dir.), *Best Practices in literacy instruction* (7^e éd., p. 427-451). Guilford Press.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. et Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005.
- Faith, M. A., Mayes, S., Pratt, C. D. et Carter, C. (2019). Improvements in hope and beliefs about illness following a summer camp for youth with chronic illnesses. *Journal of pediatric nursing*, 44, 56-62.
- Foorman, B. R. (2023). Learning the code. Dans S. Q. Cabell, S. B. Neuman et N. Patton Terry (dir.), *Handbook on the Science of Early Literacy* (p. 73-82). Guilford Press.
- Godin, M.-P. (2020). Développer le vocabulaire et la qualité lexicale des élèves ayant des difficultés langagières. Dans N. Chapleau, et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 73-98). Presses de l'Université du Québec.
- Godin, M.-P., Chapleau, N. et Gagné, A. (2022). *Évaluation lecture de mots isolés*. Document inédit. Université du Québec à Montréal.
- Godin, M.-P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums pour les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières : une intervention prometteuse pour améliorer le vocabulaire. *Language and Literacy/Langue et littérature*, 17(3), 34-59.
- Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Harry, S. W., Whitefield, B. L., Bates Brantley, K. E. et McKinley, L. (2022). Avoiding the summer slide: Tier One and Two supports targeting early readers. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 7(2), 105-138.
- Hoover, W. A. et Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304-312.
- Johnston, R. et Watson, J. (2005). The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment: A seven-year longitudinal study. Récupéré de https://www.researchgate.net/publication/301477015_The_effects_of_synthetic_phonics_teaching_on_reading_and_spelling_attainment_a_s_even_year_longitudinal_study.
- Justice, L. M., Meier, J. et Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17-32. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/003\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/003))
- Kim, J. S. et Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83, 386-431.
- Kim, Y.-S. G. (2023). Expanding the simple view of reading with the direct and indirect effects model of reading. Dans S. Q. Cabell, S. B. Neuman et N. Patton Terry (dir.), *Handbook on the Science of Early Literacy* (p. 9-22). Guilford Press.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser. *Éducation et formation*, 297, 33-48.
- Lefevre, P. (2020). Prévenir les difficultés en lecture et en écriture au préscolaire grâce à la lecture interactive enrichie. Dans N. Chapleau et M.-P. Godin (dir.), *Lecteurs et scripteurs en difficulté : Propositions didactiques et orthodidactiques* (p. 47-72). Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, P., Fiorino, A., Johannsen, D., Tait, M., Tkalec, A. et Sutton, A. (2017). Shared storybook reading to enhance early literacy skills of children with speech sound disorders: A feasibility study. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 41(1), 72-91.
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2004). *Manulex*. Récupéré de <https://www.manulex.org/fr/home.html>
- Liebfreund, M. D., Porter, S. R., Amendum, S. J. et Starcke, M. A. (2022). Using an assessment system for data-driven reform: Effects of mCLASS on



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- third-grade reading test scores and special education placement. *The Elementary School Journal*, 122(3), 341-360.
- Marulis, L. M. et Neuman, S. B. (2010) The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335.
- McDaniel, S. C., McLeod, R., Carter, C. L. et Robinson, C. (2017). Supplemental summer literacy instruction: Implications for preventing summer reading loss. *Reading Psychology*, 38(7), 673-686.
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A. et Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307-319.
- McKeown, M. G., Deane, P. D. et Lawless, R. R. (2017). *Vocabulary assessment to support instruction: Building rich word-learning experiences*. Guilford Publications.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*. Québec : Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. et Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Boston College, International Study Center.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nicholson, T. et Tiru, S. (2019) Preventing a summer slide in reading – the effects of a summer school. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(2), 109-130.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale : notions fondamentales*. Presses de l'Université de Montréal.
- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A. et Simos, P. G. (2013). The role of vocabulary in the context of the Simple View of Reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29, 168-202.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y. et Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175.
- Rey, V. et Sabater, C. (2007). Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture : état de la question. *Glossa*, 22-34.
- Rosqvist, I., Sandgren, O., Andersson, K., Hansson, K., Lyberg-Åhlander, V. et Sahlén, B. (2020). Children's development of semantic verbal fluency during summer vacation versus during formal schooling. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 45(3), 134-142.
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2019). *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Dunod.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. et Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58.
- Tse, L. et Nicholson, T. (2014). The effect of phonics-enhanced Big Book reading on the language and literacy skills of 6-year-old pupils of different reading ability attending lower SES schools. *Frontiers in Psychology*, 5(1222), 1-20.