

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**L'EFFET DE LA LECTURE PARTAGÉE PARENT-ENFANT SUR LE DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL DE
L'ENFANT D'ÂGE PRÉSCOLAIRE**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
LYSANNE PINARD**

NOVEMBRE 2021

Résumé

Les bienfaits des activités de littératie sur les capacités langagières des enfants ont été maintes fois démontrés. Est-ce que les habitudes de lecture à la maison favorisent d'autres aspects développementaux chez les enfants ? Cet essai répond en partie à cette question en cherchant à savoir dans quelle mesure la lecture partagée parent-enfant influence les compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire. À la suite de l'analyse de huit articles scientifiques portant sur le sujet, il est possible d'affirmer que la lecture partagée a bel et bien un effet sur différentes compétences socio-émotionnelles du tout-petit. La fréquence de la lecture partagée, l'âge à laquelle l'enfant y participe pour la première fois, le type de livres utilisé et les interactions parent-enfant sont tous des facteurs qui modulent cet effet. Les compétences langagières des enfants ont également un rôle important à jouer dans l'explication du lien entre la lecture partagée et les compétences socio-émotionnelles. Bref, cet essai réitère l'importance de la lecture partagée chez les jeunes enfants.

Table des matières

Introduction	1
Objectifs et buts.....	3
Méthode.....	4
Résultats	6
Interactions parent-enfant et choix du livre.....	6
Rôle des pères.....	14
Don de livres	15
Variable médiatrice des capacités langagières de l'enfant.....	17
Discussion et conclusion	25
Fréquence des séances de lecture partagée et âge de l'enfant lors de la première séance	25
Qualité des séances de lecture partagée	26
Rôle des aptitudes langagières de l'enfant	28
Caractéristiques familiales et de l'enfant	29
Recommandations pour de futures études.....	30
Références	34

Introduction

L'absence de livres à la maison et le manque de stimulation quant à l'importance de la lecture durant l'enfance sont parmi les causes les plus fréquentes de l'analphabétisme chez l'adulte. D'ailleurs, au Québec, un adulte sur cinq éprouve des difficultés majeures en lecture d'où l'importance de promouvoir cette dernière dès le plus jeune âge (www.fondationalphabetisation.org). Pourtant, la lecture partagée est souvent perçue comme un moment agréable entre l'enfant et son parent qui favorise l'intérêt du tout-petit envers les livres et la lecture. Selon l'approche écologique de Bronfenbrenner, le développement de l'enfant débute en interaction avec sa figure d'attachement à la maison, premier environnement dans lequel évolue l'enfant (Baker et Rimm-Kaufman, 2014). C'est donc par le biais d'expériences vécues dans son milieu familial que l'enfant apprend à se développer notamment sur le plan des relations sociales (Schapira et Aram, 2019). La lecture partagée se définit comme la lecture qu'un adulte fait à un enfant et inclut la participation ainsi que les interactions entourant celle-ci. Elle représente un aspect déterminant des habitudes de lecture à la maison (Curenton et Craig, 2011).

Les habitudes de lecture à la maison sont, pour leur part, un concept multifactoriel qui permet d'évaluer l'environnement littéraire des enfants. Ces habitudes sont fréquemment décrites par les attitudes parentales par rapport à la lecture (Wirth, Ehmig, Drescher, Guffler, et Niklas, 2019), le nombre de livres pour enfants à la maison (Baker, 2013; Wirth *et al.*, 2019; Rose, Lehl, Ebert et Weinert, 2018), l'âge à laquelle les parents commencent à lire à leurs enfants (Wirth *et al.*, 2019), la fréquence à laquelle ils le font (Baker, 2013; Wirth *et al.*, 2019; Rose *et al.*, 2018) et la qualité de cette lecture (Wirth *et al.*, 2019; Rose *et al.*, 2018). Un des domaines le plus étudié par rapport aux habitudes de lecture à la maison et la lecture partagée est l'effet que celles-ci ont sur les compétences langagières et la littératie des enfants. Les conséquences positives de ces habitudes sur cet aspect du développement ont été maintes fois démontrées. Plus le parent débute tôt la lecture partagée avec son enfant, meilleures sont les compétences langagières de ce dernier à l'âge préscolaire (*American Academy of Pediatrics*, 2014). Plus précisément, la lecture partagée est associée au développement du langage réceptif, du langage parlé, du vocabulaire et du niveau de syntaxe de l'enfant (Sénéchal et LeFevre, 2002; Sénéchal et LeFevre, 2014; *American Academy of Pediatrics*, 2014). Outre le développement langagier, certains chercheurs ont emprunté des

chemins moins fréquentés en s'intéressant à l'effet de la lecture partagée sur d'autres aspects développementaux de l'enfant tel que le développement socio-émotionnel.

Il n'y a pas de consensus sur la définition des compétences socio-émotionnelles. Elles peuvent être définies comme la capacité des enfants à apprécier les besoins de leurs pairs, à considérer leurs émotions et à interagir avec des comportements prosociaux (Schapira et Aram, 2019). D'autres décrivent le développement socio-émotionnel comme la capacité qu'a un enfant à démontrer des émotions positives durant les interactions avec ses pairs, à réguler ses émotions et à créer des liens significatifs avec son entourage (Baker, 2013). Wirth *et al.* (2019) réfèrent eux aussi à la capacité de s'exprimer, de réguler et de décoder ses propres émotions et celles d'autrui tandis que les compétences sociales peuvent être décrites comme l'efficacité à entrer en interaction avec les autres. Dû à l'absence de consensus quant à la définition du concept, les auteurs utilisent des construits différents pour mesurer les compétences socio-émotionnelles des enfants tels que l'empathie (Aram et Aviram, 2009), les comportements de coopération, l'auto-régulation émotionnelle, l'absence de comportements agressifs (Rose *et al.*, 2018), les compétences interpersonnelles (Baker et Rimm-Kaufman, 2014), la compréhension des émotions et les attitudes prosociales (Schapira et Aram, 2019). De bonnes compétences socio-émotionnelles chez les enfants sont associées à des bénéfices au niveau de l'adaptation et des résultats scolaires (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser et Graling, 2012). Entre autres, la capacité à identifier les émotions facilite les interactions sociales positives tandis qu'un déficit à ce niveau est associé à des difficultés comportementales et d'apprentissage. Les enfants présentant de meilleures compétences socio-émotionnelles auraient des relations sociales plus satisfaisantes dans le futur ainsi qu'un meilleur niveau de qualité de vie (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman et Youngstrom, 2001). Bref, la valeur des habiletés socio-émotionnelles des enfants est largement reconnue d'où l'importance de s'intéresser à son développement dès les premières années de vie de ceux-ci.

Cet essai s'intéresse donc aux effets de la lecture partagée parent-enfant sur les compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire. Plus précisément, les objectifs et buts de cet essai seront discutés dans la section suivante. Par la suite, la méthode de recherche sera présentée afin de démontrer la manière dont les différents articles scientifiques ont été sélectionnés. Ensuite, les différents articles seront décrits, analysés et critiqués. Finalement, une discussion et une conclusion seront présentées.

Objectifs et buts

Considérant que la lecture partagée ait un effet positif sur les compétences socio-émotionnelles des enfants, la promotion de celle-ci contribue au développement de ces compétences. Le but de cet essai est de vérifier les effets observés sur le développement socio-émotionnel de l'enfant et ce, dans quelle mesure, selon les écrits scientifiques.

En cernant les liens entre la lecture partagée et les compétences socio-émotionnelles, l'entourage sera en mesure de mieux aider les parents de jeunes enfants à développer ces compétences chez ces derniers. De meilleures connaissances entourant ce phénomène permettront d'offrir certaines recommandations afin de maximiser les effets positifs de la lecture partagée sur le développement socio-émotionnel des enfants. D'ailleurs, les psychoéducateurs et psychoéducatrices peuvent être des acteurs qui promeuvent la lecture partagée auprès des familles favorisant ainsi le développement des compétences socio-émotionnelles des tout-petits.

Méthode

Afin de se familiariser avec le sujet, une recherche à l'aide des termes « shared reading » OU « shared book reading » en utilisant le champ de recherche *Abstract* dans la base de données *PsycInfo* a été effectuée. Cinq cent quatre-vingt-dix-neuf résultats ont été générés à la suite de cette recherche. Le titre et le résumé de chacun des résultats obtenus ont été lus afin d'apprécier les différents angles sous lesquels le sujet a été traité dans les articles scientifiques. Il a été observé, tel que prédit, que l'impact de la lecture partagée parent-enfant sur les compétences langagières et la littéracie était largement étudié. Une attention particulière a été adressée aux articles portant sur deux sujets précis. Premièrement, les articles traitant du lien entre la lecture partagée et la relation parent-enfant ont été repérés. Deuxièmement, ce sont les articles portant sur le lien entre la lecture partagée parent-enfant et le développement socio-émotionnel de ce dernier qui ont été retenus. Cette étape avait pour objectif de préciser la question de recherche. Dû au nombre satisfaisant d'articles trouvés, le développement socio-émotionnel de l'enfant a été l'angle choisi pour étudier le sujet de la lecture partagée parent-enfant.

Par la suite, la recherche a été précisée afin de cerner des articles plus spécifiques abordant les effets de la lecture partagée parent-enfant sur le développement socio-émotionnel de celui-ci. À cet effet, toujours dans la base de données *PsycInfo*, le thésaurus a été utilisé afin de trouver les différents descripteurs liés au concept du développement socio-émotionnel. Les termes « Socioemotional Functioning » ou « Emotional Adjustment » ou « Emotional Development » ou « Psychosocial Development » ou « Psychosocial Outcomes » ou « Social Emotional Learning » ou « Self-Regulation » ont été utilisés dans le champ de recherche *Subjects*. Ces derniers ont été jumelés aux termes « Socioemotional Functioning » ou « Emotional Adjustment » ou « Emotional Development » ou « Psychosocial Development » ou « Social Emotional Learning » ou « Psychosocial Outcomes » ou « Self-Regulation » ou « Socioemotional Competenc* » ou « Socio-Emotional Competenc* » qui ont été recherchés avec le champs *Abstract*. En ce qui a trait au concept de la lecture partagée, les termes « Parent-Child Book Reading » ou « Shared Reading » ou « Shared Book Reading » ou « Storybook Reading » ou « Joint Reading » ont été utilisés dans le champ de recherche *Abstract*. La recherche documentaire réalisée a été approuvée par la bibliothécaire de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Cette recherche a généré 30 résultats. De ces 30 résultats, 10 articles scientifiques ont été sélectionnés à la suite de la lecture de leurs résumés. Après avoir lu l'intégralité de ces 10 articles, trois d'entre eux ont été retranchés puisqu'ils ne correspondaient pas totalement au sujet de recherche. À la seconde lecture des sept articles restants, une référence citée semblait particulièrement pertinente. Cette référence a été recherchée toujours à l'aide de la base de données *PsycInfo*. Cet article a été ajouté, comptabilisant ainsi un total de huit études sélectionnées pour le présent essai.

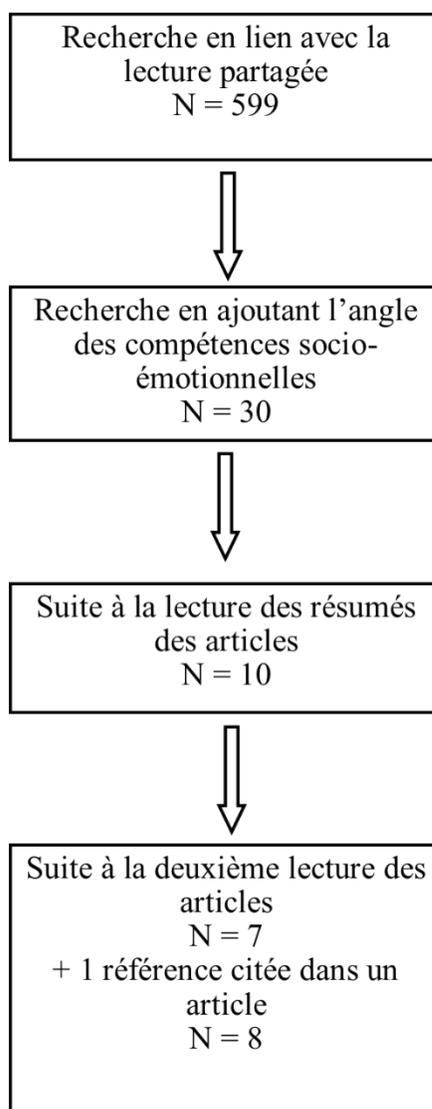


Figure 1 : Méthode de recherche

Résultats

Quatre thèmes regroupent les huit articles sélectionnés. Tous les articles proposent des études quantitatives ayant pour but d'évaluer le lien entre la lecture partagée parent-enfant et les compétences socio-émotionnelles de ces derniers. Les trois premiers articles analysés investiguent les interactions qui ont lieu pendant les séances de lecture partagée ainsi que le choix du livre utilisé. La quatrième étude analysée cerne l'effet du rôle de la participation du père dans la littératie de l'enfant. Ensuite, la cinquième étude vérifie l'effet d'une stratégie de prévention fréquemment utilisée, le don de livres, sur la fréquence de la lecture partagée. Finalement, les trois derniers articles étudiés ciblent le rôle médiateur des capacités langagières de l'enfant sur le lien entre la lecture partagée et les compétences socio-émotionnelles. Ces huit articles présentent tous une méthodologie détaillée, ce qui justifie leur analyse approfondie dans cet essai. Afin de favoriser la compréhension du lecteur, les articles sont analysés séparément.

Interactions parent-enfant et choix du livre

Le premier article analyse l'étude de Aram, Deitcher, Shoshan et Ziv (2017) qui porte sur le lien entre la qualité de séances de lecture partagée parent-enfant et certaines compétences socio-émotionnelles. Pour ce faire, les chercheurs ont recruté 61 dyades mère-enfant dont les enfants sont âgés en moyenne de cinq ans et huit mois. L'échantillon est composé de familles ayant un faible niveau socio-économique. Les chercheurs estiment que des conversations plus riches pendant et après les séances de lecture entre le parent et son enfant seraient associées à une meilleure compréhension sociale et davantage de comportements prosociaux chez les tout-petits et ce, même en contrôlant la variable « capacités langagières ».

Afin d'y arriver, deux séances de lecture partagée mère-enfant sont filmées. Ces séances incluent la lecture du livre et les échanges réalisés pendant et après la lecture. Les dyades font la lecture du même livre lors des deux séances. Ce choix s'établit sur la base d'études qui ont précédemment démontré que la lecture répétée d'un même livre génère des discussions plus riches entre le parent et son enfant. En effet, au fur à mesure que les séances de lecture partagée avec le même livre se déroulent, les mères posent davantage de questions à leur enfant et leur offrent plus de rétroactions.

L'augmentation du nombre de contributions des mères coïncide avec une augmentation des contributions des enfants (McArthur, Adamson et Deckner, 2005). Pour choisir le livre utilisé, les auteurs se basent sur certains critères relevés par d'autres chercheurs qui ont défini la qualité d'un livre (Aram et Aviram, 2019). Ainsi, ce livre est choisi en fonction du contenu de son histoire qui aborde les relations sociales, les émotions et permet à l'enfant de s'identifier au personnage.

Deux chercheurs visionnent les séances de lecture précédemment filmées afin d'analyser les contributions extratextuelles des parents et des enfants pendant et après la lecture. Chaque contribution des mères et des enfants est codée à deux reprises, soit pour leur contenu, soit pour leur style. Au sujet du contenu, les contributions codées comme « socio-émotionnelles » comprennent les émotions ou les situations sociales tandis que les contributions codées comme « générales » comprennent tous les autres sujets. Sur le plan du style, les contributions codées comme « contextualisées » sont liées à des informations présentes dans le texte ou les illustrations alors que les contributions « décontextualisées » vont au-delà du contenu du livre. Elles comprennent les prédictions, les conclusions ou les comparaisons. L'accord inter-juge entre les deux chercheurs qui analysent les séances filmées est excellent.

En outre, la compréhension sociale des enfants est mesurée au moyen d'images illustrant quatre scénarios de violations de normes sociales (à titre d'exemple, un enfant laisse son jeu sur le sol sans le ranger) et quatre scénarios de violation de normes morales (à titre d'exemple, un enfant pousse un autre enfant). Les enfants doivent alors évaluer la gravité de l'action présentée par le scénario et juger du niveau de conséquence que l'enfant devrait recevoir pour son geste. Une moyenne des scores est faite pour la capacité à « juger de la violation de normes sociales » et à « juger de la violence de normes morales ». La cohérence interne pour les « normes sociales » est bonne (Alpha de Cronbach de 0.84) et celle pour les « normes morales » est acceptable (0.76).

Les comportements prosociaux des enfants sont mesurés par le biais d'un jeu fait avec l'enfant de l'étude et un pair. Les deux enfants participent à un jeu truqué par les chercheurs où l'enfant faisant partie de l'étude est assuré de gagner. Lorsqu'il gagne, cinq « pretzels » lui sont remises et les enfants sont laissés seuls entre eux sans consignes particulières. Le chercheur revient quelques minutes plus tard auprès des enfants et attribue une cote à l'enfant selon ces critères : s'il a partagé les « pretzels » également ou en a donné plus à l'autre enfant (2 points), s'il a donné moins de « pretzels » à son copain et en a gardé plus pour lui (1 point), ou s'il n'a pas partagé

(aucun point). Toutefois, cette mesure présente des limites puisque les préférences alimentaires de l'enfant peuvent grandement influencer les résultats.

Finalement, le vocabulaire réceptif de l'enfant est mesuré par l'instrument *Peabody Picture Vocabulary Test* dont la cohérence interne est bonne (Alpha de Cronbach de 0,82).

Les résultats de l'étude indiquent d'abord que les mères contribuent plus que les enfants lors des séances de lecture. Les contributions générales sont également plus nombreuses que les contributions socio-émotionnelles autant pour les mères que pour les enfants durant ou après la lecture partagée. La période où les contributions des mères et des enfants sont significativement plus nombreuses s'avère être après la lecture. Pendant la lecture, les contributions contextualisées sont les plus nombreuses tandis qu'après la lecture, ce sont les contributions décontextualisées. En ce qui concerne le lien avec les compétences socio-émotionnelles, des corrélations faibles mais significatives sont présentes entre les contributions socio-émotionnelles des mères et les deux mesures socio-émotionnelles des enfants (compréhension sociale [0,23] et comportement prosocial [0,25]). Les contributions socio-émotionnelles des enfants sont significativement et plus fortement corrélées au score de compréhension sociale (0,32) et au score de comportement prosocial (0,40). Aucune corrélation entre les contributions générales des enfants et des mères et les compétences des enfants n'est trouvée. Finalement, une corrélation significative est présente entre les contributions décontextualisées des enfants et leur score de comportement prosocial (0,34).

Sur le plan des limites, l'étude a été réalisée auprès de familles considérées comme ayant un faible niveau socio-économique. Toutefois, l'échantillon est composé de 42,5% de mères qui possèdent un diplôme universitaire. Ayant été réalisée en Israël, la culture diffère de celle d'Amérique du Nord, il est alors possible que le niveau d'éducation de la population y soit plus élevé et ce même dans les familles ayant un faible niveau socio-économique. Toutefois, cette limite rend les résultats de l'étude peu généralisables aux familles d'Amérique du Nord ayant un niveau socio-économique faible. Il est possible que les mères de l'échantillon, bien qu'elles aient un faible niveau socio-économique, aient une scolarisation universitaire qui les sensibilise à l'importance de la lecture partagée et aux bienfaits de la lecture chez leur enfant. De plus, l'étude souligne les corrélations entre les mesures, mais ne démontre pas de lien de cause à effet. Les chercheurs recommandent que de prochaines études s'y penchent. À ce sujet, deux ans plus tard, Aram et une collègue répondent à leur propre recommandation en explorant ce lien de cause à effet entre les

contributions lors de séances de lecture partagée et les compétences socio-émotionnelles des enfants dans une nouvelle étude.

En effet, en 2019, Schapira et Aram s'intéressent à la qualité des séances de lecture partagée et au déroulement de celles-ci. Portant sur la nature des conversations parent-enfant durant la lecture partagée, cette deuxième étude explore également si celles-ci sont liées au développement socio-émotionnel de l'enfant âgé entre 46 et 66 mois. L'échantillon utilisé pour l'étude est composé de 50 dyades parent-enfant.

Dans le cadre de l'étude, les dyades ont été filmées lors de trois séances de lecture partagée avec le même livre. Ces séances filmées ont été par la suite visionnées et analysées par les chercheurs. Toutes les productions verbales extratextuelles comprennent les commentaires et les questions émis par les parents et les enfants pendant la lecture. Ces productions, intitulées contributions, sont traitées séparément en fonction des parents ou des enfants. Telles que dans l'étude précédemment analysée (Aram *et al.*, 2017), les contributions sont classées sous deux dimensions : les contributions générales et les contributions socio-émotionnelles. Les contributions générales comprennent les descriptions générales de l'histoire, des illustrations, des personnages ou de la vie de l'enfant. Alors que les contributions socio-émotionnelles relèvent les commentaires formulés précisément sur des aspects socio-émotionnels de l'histoire, des illustrations, des personnages ou de la vie de l'enfant.

Concernant les compétences socio-émotionnelles des enfants, les chercheuses ont noté différents aspects lors de trois séances de 20 minutes avec les tout-petits. Tout d'abord, elles ont mesuré la capacité des enfants à énoncer les causes possibles de différentes émotions. Pour ce faire, des marionnettes exprimant des émotions ont été présentées aux enfants qui devaient nommer les causes possibles de ces émotions. L'empathie des enfants a aussi été évaluée. D'abord, les enfants ont visionné des segments de films et identifié les émotions vécues par les personnages des films, leur cause et leur intensité. Ensuite, ils devaient mentionner la manière dont ils se sont sentis après le visionnement et indiquer l'intensité de leur propre émotion et pourquoi ils se sont sentis ainsi. Enfin, les attitudes prosociales et la « cohérence sociale » (cohérence de la réponse offerte par l'enfant) étaient évaluées par les réponses données par les enfants alors qu'ils devaient compléter la fin de différentes histoires décrivant des conflits.

En ce qui a trait aux qualités psychométriques, les coefficients de corrélation inter-juge ont été calculés pour les mesures de contributions des parents et des enfants ainsi que pour les mesures des compétences socio-émotionnelles. Ceux-ci varient tous entre 0,66 et 0,97, ce qui représente de bons accords inter-juge pour les trois chercheurs qui ont recueilli les données. L'échelle de *Strayer et Robert* (2004) utilisée pour mesurer l'empathie a pour sa part une excellente cohérence interne (corrélation de 0,90). De son côté, l'instrument *MacArthur Story Stem Battery* utilisé pour mesurer les compétences sociales (Attitude prosociale et Cohérence sociale) présente une cohérence interne acceptable avec un coefficient de 0,78. Il est ainsi possible d'affirmer que les différentes mesures utilisées dans cette étude semblent avoir une bonne fidélité au plan de l'accord inter-juge et de la cohérence interne.

Cette étude se démarque pour son intérêt particulier pour les contributions des parents et des enfants durant les séances de lecture partagée. Ainsi, contrairement à d'autres études, l'accent est mis sur la qualité des séances de lecture et non seulement sur la fréquence. L'étude comporte tout de même quelques limites entre autres, au plan de l'échantillon restreint et peu représentatif. En effet, l'échantillon est composé seulement 50 parents et sur ceux-ci, on ne retrouve que six pères. Le niveau de scolarisation des familles est peu varié : plus de 80% des mères de l'échantillon possèdent des études universitaires.

Il n'en demeure pas moins que les résultats de cette étude sont intéressants. Tout d'abord, ils nous indiquent que lors des séances de lecture partagée, les parents représentent trois fois plus de contributions que les enfants. La nature de celles-ci sont également différentes. Les parents favorisent plus de contributions socio-émotionnelles tandis que les enfants font plus de contributions générales. On retrouve également des corrélations positives, fortes et significatives entre le nombre de contributions faites par les parents et celles faites par les enfants.

Concernant les hypothèses de recherche, on retrouve effectivement des corrélations significatives et positives entre tous les types de contributions (générales et socio-émotionnelles, par les parents et les enfants) durant la lecture partagée et les compétences socio-émotionnelles des enfants. Il s'agit d'une différence entre les résultats de cette étude et ceux de l'étude précédemment analysée (*Aram et al.*, 2017). En effet, ces derniers ne démontraient que des corrélations significatives entre les contributions socio-émotionnelles et les compétences des enfants. Une fois le statut socio-économique des familles, l'âge de l'enfant et ses compétences langagières contrôlés,

les contributions générales des parents expliquent 7,18% de la variance de la capacité des enfants à identifier la cause des émotions, 28,52% de la variance de l'empathie de l'enfant, 18,32% de l'attitude prosociale de l'enfant et 19,10% de la « cohérence sociale ». Les contributions socio-émotionnelles des parents expliquent 13,48% de la variance de la « cause des émotions », 28,09% de l'empathie de l'enfant, 20,98% de l'attitude prosociale et 19,98% de la cohérence sociale. Pour ce qui est des enfants, leurs contributions générales expliquent entre 21,90% et 28,62% des compétences socio-émotionnelles à l'exception de la cause des émotions qui est plus faible et représente 11,16% de la variance. Leurs contributions socio-émotionnelles expliquent entre 22,37% et 29,38% des compétences socio-émotionnelles à l'exception encore une fois de la cause des émotions (12,04% de la variance). On remarque que les contributions socio-émotionnelles expliquent davantage les compétences des enfants que les contributions générales. De plus, les contributions des enfants expliquent davantage les compétences socio-émotionnelles de ces derniers que les contributions des parents peuvent le faire. Par son calcul de la variance, cette étude répond à la recommandation faite par Aram *et al.* (2017) qui proposaient de vérifier l'effet des interactions parent-enfant durant la lecture partagée sur les compétences socio-émotionnelles au-delà d'une simple corrélation entre les deux mesures. Les résultats des deux études vont dans le même sens : les interactions parent-enfant durant la lecture partagée ont un effet sur les compétences socio-émotionnelles de ces derniers.

Outre ces études de 2017 et 2019, la professeure Aram, de l'Université de Tel Aviv, dont l'intérêt de recherche se centre sur la lecture partagée, a également publié une autre étude en 2009 (Aram et Aviram). Celle-ci porte également sur la qualité des séances de lecture partagée. Toutefois, contrairement aux deux études précédentes, ce troisième article ne se penche pas sur les interactions parent-enfant durant la lecture, mais plutôt sur le contenu du livre utilisé. En effet, cette étude s'intéresse à l'expertise de la mère à choisir des livres favorisant les compétences socio-émotionnelles de l'enfant et à l'effet de la fréquence des séances de lecture. L'échantillon comprend 40 dyades mère-enfant ainsi que les enseignantes de maternelle des enfants étudiés. Les enfants de l'échantillon sont âgés d'en moyenne de cinq ans et neuf mois.

Afin d'obtenir la fréquence de lecture partagée des mères avec leur enfant, les chercheurs mesurent les connaissances des mères en littérature jeunesse. Elles présument que les mères qui

lisent plus souvent avec leur enfant connaîtront plus d'auteurs jeunesse et de phrases provenant de livres d'enfants comparativement aux mères qui partagent peu de lecture. Les tests utilisés afin de mesurer la capacité des mères à reconnaître le nom d'auteurs de littérature jeunesse et les phrases provenant de livres jeunesse sont le *Author Recognition Test (ART)* et le *Sentence Recognition Test (SRT)*. En ce qui a trait à leur validité convergente, la corrélation entre les deux tests est significative. Le coefficient de corrélation de 0,66 peut être qualifié d'acceptable. Ce dernier aurait pu être supérieur considérant que les construits mesurés par les deux tests sont très apparentés. En ce qui a trait à la fidélité des tests, la cohérence interne du *ART* est excellente (Alpha de Cronbach de 0,92) tandis que celle du *SRT* est acceptable (Alpha de Cronbach de 0,71).

En regard de l'expertise des mères dans le choix des livres, elle a été mesurée en comparant les réponses des mères et de 10 experts à un questionnaire de 32 items. On note un haut niveau de cohérence interne entre les réponses des experts et une différence significative entre les réponses des experts et des mères. L'expertise des mères dans le choix de livres a été mesurée en calculant l'écart entre la moyenne de la réponse de la mère pour un item et la moyenne des experts pour ce même item. Les résultats des experts en littérature jeunesse démontrent qu'un livre pour enfant devrait contenir certaines caractéristiques telles qu'une intrigue compréhensible, fluide et facile à suivre, des personnages auxquels l'enfant peut s'identifier, un dilemme moral ainsi que des éléments littéraires qui enrichissent le langage et évoquent des réponses émotionnelles. Finalement, un livre jeunesse de qualité devrait induire un défi cognitif pour l'enfant. Les items du questionnaire servant à mesurer le niveau d'expertise des mères portaient ainsi sur ces différents aspects. Le niveau d'éducation des mères a également été recueilli par les chercheurs afin de l'utiliser comme variable à contrôler.

Les chercheurs apprécient les compétences socio-émotionnelles des enfants au moyen de l'empathie et l'ajustement socio-émotionnel. L'empathie est mesurée à l'aide d'un test Q-sort réalisé par l'enseignante de maternelle des enfants tandis que l'ajustement socio-émotionnel s'évalue par un questionnaire auto-rapporté de 25 items également rempli par lesdites enseignantes. Ce questionnaire présente une excellente cohérence interne (Alpha de Cronbach de 0,97).

Les résultats ont démontré que l'expertise des mères dans les choix des livres est significativement corrélée avec l'ajustement socio-émotionnel (0,56) et l'empathie de l'enfant (0,38). La fréquence de la lecture partagée obtient seulement une corrélation significative avec

l'ajustement socio-émotionnel de l'enfant (0,35). Une fois la variable « éducation des mères » contrôlée, seule l'expertise des mères ajoute une variance significative à l'empathie (14%) et à l'ajustement socio-émotionnel (22%) des enfants. Ainsi, les mères possédant une meilleure expertise pour le choix de livres encouragent davantage le développement de l'empathie et l'ajustement socio-émotionnel de leur enfant. De plus, une fois la variable « éducation des mères » contrôlée, la fréquence de la lecture partagée ne contribuerait pas à expliquer les compétences socio-émotionnelles des enfants (Aram et Aviram, 2009).

Une limite importante de cette étude est sur le plan des variables contrôlées. En effet, seule l'éducation des mères a été mesurée afin de contrôler pour le statut socio-économique de la famille. Les capacités langagières de l'enfant n'ont pas été contrôlées alors qu'il a été démontré que pour obtenir l'effet réel de la lecture partagée sur les compétences socio-émotionnelles de l'enfant, il est nécessaire de contrôler le niveau de langage de l'enfant (Curenton et Craig, 2011). Encore une fois, un obstacle se pose au moment de généraliser les résultats puisque l'échantillon est peu diversifié. Il est composé de seulement 40 dyades mère-enfant, ce qui demeure un échantillon relativement restreint. Finalement, les instruments de mesure utilisés peuvent être questionnés. Les deux instruments choisis pour mesurer les compétences socio-émotionnelles des enfants s'adressent aux enseignantes des enfants. Il est possible que cela puisse représenter un biais important considérant que l'opinion des enseignantes demeure une donnée subjective. Pour pallier à cette limite, les compétences socio-émotionnelles de l'enfant auraient pu être évaluées également par les chercheurs à l'aide de séances d'observations.

Cette étude demeure pertinente par son unicité. Elle porte un regard sur l'expertise des mères dans le choix des livres et s'intéresse aux caractéristiques d'un bon livre afin de développer les compétences socio-émotionnelles des enfants. Elle démontre que l'expertise des mères a un effet modéré mais significatif sur certaines compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire (Aram et Aviram, 2009).

Les mères sont largement représentées dans les études portant sur la littératie des enfants. D'ailleurs, il s'agit d'une limite importante des trois études précédemment analysées (Aram *et al.*, 2017; Schapira et Aram, 2019; Aram et Aviram, 2009). Toutefois, les pères ont également un rôle non-négligeable à jouer. Ce rôle sera exploré dans la prochaine section.

Rôle des pères

Dans son étude de 2013, Baker met l'accent sur la participation des pères. L'étude s'intéresse plus précisément à l'effet de la participation des pères et des mères à la littératie des enfants de 24 mois sur leur développement cognitif et socio-émotionnel. Pour cette étude, 5 190 enfants et leurs parents ont été sélectionnés à partir d'un échantillon de 10 700 enfants faisant partie de la *Early Childhood Longitudinal Study* réalisée aux États-Unis.

Durant les premiers 24 mois de la vie de l'enfant, les pères et les mères devaient rapporter la fréquence de leur participation dans les activités de littératie suivantes : faire la lecture partagée, chanter des chansons et raconter des histoires. Le nombre de livres d'enfants à la maison était également consigné. La participation des parents correspond ainsi au score moyen de ces quatre aspects. Sur le plan psychométrique, la cohérence interne de ces mesures sont relativement faibles (Alpha de Cronbach de 0,55 pour les pères et de 0,61 pour les mères), ce qui dénote une grande variabilité due aux erreurs de mesures (Baker, 2013).

Afin de mesurer les compétences socio-émotionnelles des enfants âgés de quatre ans, des séances d'interactions dyadiques semi-structurées de 10 minutes entre le parent et son enfant ont été filmées et cotées par les chercheurs. Ceux-ci observent trois dimensions : l'engagement de l'enfant à la tâche, son attention soutenue durant le jeu et ses comportements négatifs.

En ce qui a trait aux résultats, des corrélations faibles, significatives et positives ont été démontrées entre la participation des pères à la littératie et l'engagement de l'enfant (0,11) ainsi qu'entre la participation des pères et l'attention soutenue de l'enfant (0,12). La participation des pères est également significativement et négativement corrélée aux comportements négatifs des enfants (-0,08). Les corrélations entre la participation des mères et les compétences socio-émotionnelles des enfants sont significativement plus fortes de quelques points (entre 3 et 7 points) que celles des pères.

Outre les corrélations, la variance a également été calculée. Plusieurs variables ont été contrôlées et incluses dans l'analyse tant au plan des caractéristiques des enfants (sexe et âge) que les caractéristiques démographiques des parents (âge, éducation, nombres d'heures au travail du père, origine ethnique du père, état civil, revenus des parents). Concernant la compétence d'engagement des enfants, seule la participation des mères à la littératie contribue au modèle faisant passer la variance de 6% à 8% une fois les variables contrôlées. Pour la compétence d'attention de

l'enfant, la participation des pères et des mères contribue au modèle et ajoute également 2% à la variance la faisant passer de 5% à 7% après le contrôle des variables. Finalement, pour les comportements négatifs, la participation des pères et des mères contribue au modèle, mais n'augmente pas la variance. Bref, la participation des pères influencerait la capacité des enfants à avoir de l'attention soutenue tandis que la participation des mères aurait un effet autant sur l'attention que sur l'engagement de l'enfant. Les comportements négatifs des enfants ne seraient pas influencés par la participation des parents. Les chercheurs tentent d'expliquer cette absence d'effet sur les comportements négatifs due au fait que la participation des parents à la littératie de l'enfant n'ait pas de poids suffisant pour influencer les comportements négatifs d'un enfant. Bref, la participation des mères et des pères dans la littératie des enfants durant les premiers 24 mois de vie contribue légèrement mais significativement aux compétences socio-émotionnelles des enfants à l'âge préscolaire. Malgré la participation des mères qui aurait un effet supérieur à celle des pères sur les compétences socio-émotionnelles des enfants, les pères contribueraient eux aussi à les augmenter (Baker, 2013).

Cette étude est pertinente puisqu'elle jette un regard sur la contribution spécifique des pères à la littératie des enfants alors qu'elle est souvent mise de côté. Le nombre important de participants en fait un échantillon intéressant. De plus, cette étude se montre rigoureuse en contrôlant pour les effets de 10 variables.

Parmi les limites de l'étude, rappelons la faible cohérence interne des mesures de fréquence des activités de littératie. De plus, la présente recherche porte sur différentes mesures de la littératie (lecture partagée, raconter des histoires, chanter des chansons et le nombre de livres à la maison) dont on ne fait pas la distinction lors de l'analyse des données. Ainsi, il faut considérer que bien que la lecture partagée soit un des indicateurs mesurés pour former la variable de la participation des parents dans la littératie des enfants, sa contribution spécifique n'est pas appréciée. Ceci représente une limite importante pour cette étude qui vise précisément la lecture partagée.

Don de livres

Le don de livre est une des stratégies les plus utilisées dans le monde afin de supporter la lecture partagée parent-enfant (Zuckerman, 2009). O'Farrelly, Doyle, Victory et Palamaro-Munsell (2018) ont voulu vérifier si cette stratégie a vraiment une incidence sur la fréquence de la lecture

partagée et si elle favorise de meilleures compétences langagières, cognitives et socio-émotionnelles chez l'enfant. Pour y répondre, cette étude compare deux groupes avec des interventions variables avec un groupe contrôle. Le premier est composé de 118 mères et leur enfant qui reçoivent une intervention minimale. Cette intervention consiste à donner sept livres et une documentation écrite pour la pratique de lecture partagée aux mères lorsque leur enfant est âgé de trois mois. Le deuxième groupe comprend 115 mères et leur enfant qui sont soutenus par une intervention de « haute intensité ». Les mères reçoivent également sept livres et le document. Toutefois, la remise de ce document est accompagnée par un conseiller expérimenté qui visite la famille à domicile à deux reprises durant le mois afin de faire du modeling, des démonstrations et du coaching auprès des parents. Un groupe contrôle composé de 99 mères et leur enfant complète le devis de recherche.

La fréquence de la lecture partagée est mesurée à deux reprises : trois mois et neuf mois après la première intervention à l'aide d'une entrevue réalisée avec la mère. Le *Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (BITSEA)* et le *Ages and Stages Questionnaire: Social-Emotional (ASQ:SE)* sont administrés. Le *BITSEA* comprend deux sous-échelles, soit les problèmes de comportement de l'enfant, soit les compétences socio-émotionnelles. La cohérence interne de la sous-échelle Problèmes de comportement est bonne (Alpha de Cronbach de 0,88) tandis que celle des Compétences est plutôt faible (0,62). Pour sa part, le *ASQ:SE* mesure les difficultés socio-émotionnelles chez les enfants et sa cohérence interne est également faible (0,68). Le développement cognitif, langagier et socio-émotionnel est mesuré à l'aide de tests passés aux enfants âgés de 12 mois.

Les résultats de l'étude démontrent que les mères faisant partie des groupes qui bénéficient d'une intervention, partagent deux à trois fois plus souvent la lecture avec leur enfant comparativement au groupe contrôle et ce, aux deux temps d'intervalle (lorsque l'enfant a six mois puis 12 mois). Aucune différence n'est observée entre la fréquence de lecture partagée des mères du groupe « basse intensité » et « haute intensité ». Cela suppose donc que les visites à domicile et les interventions des conseillers (groupe testé à « haute intensité ») ne semblent pas plus efficaces que le simple don de livres et de guide pour influencer la fréquence de la lecture partagée. En ce qui a trait au développement, les enfants âgés de 12 mois à qui on a partagé la lecture à tous les jours depuis six mois, ont obtenu de meilleurs résultats que les enfants ayant rarement ou jamais bénéficié de la lecture partagée pour la production verbale, la compréhension de vocabulaire, le

niveau de cognition et les compétences socio-émotionnelles. Le fait de lire à un enfant âgé de six mois à tous les jours ou quelques fois par semaine contribue significativement aux résultats à la sous-échelle Compétence du *BITSEA* lorsqu'il a 12 mois (respectivement coefficient beta de 2,22 et de 1,32). Cet effet demeure même après avoir contrôlé pour le sexe de l'enfant, l'âge et l'éducation de la mère, les attitudes parentales (mesurées par le test *Adult Adolescent Parenting Inventory*) et l'attachement du parent (mesuré par le test *Vulnerable Attachment Style Questionnaire*). Toutefois, la fréquence de lecture à l'âge de six mois ne contribue pas à expliquer les résultats du test *ASQ : SE* et de la sous-échelle Problèmes de comportement du *BITSEA*.

Il est important de mentionner que l'échantillon utilisé pour cette étude est composé de familles provenant d'un quartier vulnérable et ayant un faible niveau socio-économique. Les résultats sont donc peu généralisables à des familles de niveau socio-économique moyen ou élevé. Parmi les limites de l'étude, on retrouve aussi la faible cohérence interne pour une des sous-échelles du *BITSEA* et pour le *ASQ : SE*. De plus, les questionnaires pour les mesures de lecture partagée sont auto-administrés par les mères. Il est possible qu'un biais de désirabilité sociale ait affecté les résultats. Cette étude se démarque tout de même par son apport particulier au don de livres et son effet sur la fréquence de la lecture partagée sur les familles de faible niveau socio-économique. Le devis quasi-expérimental utilisé est également très intéressant. Finalement, l'échantillon est composé de tout-petits dans leur première année de vie, ce qui est particulièrement pertinent puisque la plupart des études portant sur le sujet vise les enfants plus âgés. Outre le don de livre, d'autres dimensions méritent d'être explorées telles que les capacités langagières de l'enfant.

Variable médiatrice des capacités langagières de l'enfant

Alors que l'étude d'O'Farrelly *et al.* (2018) s'intéresse à une très jeune population, celle de Rose, Lehl, Ebert et Weinert (2018) examine les répercussions à plus long terme auprès des enfants plus âgés. Le but de cette étude vise à vérifier l'effet des habitudes de lecture à la maison de l'enfant de trois ans sur ses compétences socio-émotionnelles à l'âge de huit ans. Le lien entre la lecture partagée et les compétences socio-émotionnelles des enfants pointe souvent vers les capacités langagières. Certains ont démontré qu'il y a un lien entre les comportements prosociaux des enfants d'âge préscolaire et leurs compétences langagières (Bouchard, Cloutier, Gravel et Sutton, 2008) ainsi qu'un lien entre leur capacité à comprendre les émotions des autres et leurs

compétences langagières (Salisch, Haenel et Denham, 2015). Effectivement, de meilleures habiletés langagières permettraient, entre autres, à l'enfant de mieux exprimer ses émotions et d'entrer plus facilement en contact avec ses pairs. Ainsi, les auteurs posent comme hypothèse de recherche que les capacités langagières de l'enfant à cinq ans ont un effet médiateur sur le lien entre la lecture partagée et ses compétences socio-émotionnelles.

Pour ce faire, un échantillon composé de plus de 250 enfants provenant d'Allemagne a été sélectionné. Des mesures ont été prises à trois moments, lorsque les enfants étaient âgés de trois ans, de cinq ans et de huit ans. Les capacités langagières de l'enfant ont été mesurées à trois et à cinq ans tandis que les compétences socio-émotionnelles ont été mesurées à trois et à huit ans. Les compétences socio-émotionnelles sont décrites par les comportements de coopération, les comportements agressifs et l'auto-régulation émotionnelle des enfants. Ces compétences ont été mesurées par les enseignants et les parents de ces derniers. La cohérence interne pour les sous-échelles varie entre 0,59 et 0,90, ce qui fluctue donc entre des cohérences faibles et excellentes. Les accords inter-juge entre les réponses des parents et des enseignantes varient entre 0,21 et 0,36, ils sont significatifs, mais faibles.

Les habitudes de lecture à la maison lorsque l'enfant est âgé de trois ans sont mesurées à l'aide d'observations directes effectuées par les chercheurs et de questionnaires auto-rapportés par les parents. L'observation directe de séances de lecture partagée parent-enfant permet de mesurer la qualité de ces interactions. Les chercheurs notent par exemple les questions posées et la qualité du langage utilisé par les parents. La cohérence interne des items utilisés pour l'observation est pauvre (0,61) tandis que l'accord inter-juge entre les chercheurs est bon (0,73). Le questionnaire rempli par les parents comprend le nombre de livres à la maison, le nombre de livres adressés aux enfants à la maison et la fréquence de la lecture partagée. Ces trois items forment une cohérence interne acceptable (0,69).

En ce qui a trait aux résultats, les chercheurs ont démontré que les habitudes de lecture à la maison lorsque l'enfant est âgé de trois ans sont faiblement mais significativement et inversement corrélées avec les comportements agressifs de l'enfant au même âge (-0,18). Les résultats des habitudes de lecture à la maison à trois ans sont corrélés de façon significative avec les trois mesures de compétences socio-émotionnelles lorsque l'enfant a huit ans. Plus précisément, les coefficients de corrélation entre ces mesures sont de 0,23 pour les comportements de coopération,

-0,21 pour les comportements agressifs et 0,13 pour l'auto-régulation. Vu la grande hétérogénéité des résultats, il est possible de conclure, sans surprise, que les effets sont significatifs, mais de taille faible. Il est ainsi possible de remarquer que l'effet des habitudes de lecture à la maison est lié plus fortement aux compétences socio-émotionnelles à long terme plutôt qu'à court terme. En étudiant les effets du langage et des habitudes de lecture à la maison séparément, les chercheurs ont découvert que les habitudes de lecture lorsque l'enfant a trois ans prédisent faiblement, mais significativement les trois compétences socio-émotionnelles lorsque l'enfant a huit ans (R^2 varie entre 0,10 et 0,18). Ainsi, les habitudes de lecture contribuent au développement de compétences socio-émotionnelles même lorsque les variables telles que le niveau socio-économique et l'éducation des mères sont contrôlées. Lorsque les variables « habitudes de lecture à la maison » et « capacités langagières » sont étudiées en même temps, les habitudes de lecture à la maison prédisent significativement les comportements de coopération et les comportements agressifs tandis que le langage prédit l'auto-régulation émotionnelle. Finalement, leurs résultats démontrent que le lien entre les habitudes de lecture à la maison et les deux compétences socio-émotionnelles aurait en grande partie les capacités langagières de l'enfant comme variables médiatrices.

Cette étude est pertinente puisque les chercheurs tentent de ressortir ce qui explique le lien entre les habitudes de lecture à la maison, dont la lecture partagée, et les compétences socio-émotionnelles des enfants. Selon leurs résultats, les capacités langagières de l'enfant expliqueraient en grande partie ce lien. Sur le plan des forces de l'étude, la taille de l'échantillon est importante et les mesures de compétences socio-émotionnelles sont observées à la fois par les parents et les chercheurs. Cependant, sur le plan des limites, les accords inter-juge entre ces derniers sont plutôt faibles. L'absence de considération du type de livre choisi pour la lecture partagée est une autre limite. En effet, tel qu'Aram et Aviram (2009) l'ont démontré, certaines caractéristiques du livre s'avèrent plus propices au développement de compétences socio-émotionnelles. Aussi, les habitudes de lecture à la maison comprennent à la fois la qualité des séances de lecture partagée, la fréquence des séances ainsi que le nombre de livres à la maison. Ces différents construits ne sont pas étudiés séparément. Par conséquent, on ne peut savoir quels aspects influencent réellement les résultats et avec quelle puissance.

Comme Rose *et al.* (2018), ce deuxième article (Wirth, Ehmig, Drescher, Guffler et Niklas, 2019) tente aussi d'explorer l'effet médiateur des capacités langagières des enfants sur le lien entre les habitudes de lecture à la maison et les compétences socio-émotionnelles. Leur hypothèse de recherche repose sur les liens entre différentes mesures de la lecture partagée et les compétences socio-émotionnelles des enfants. Ils supposent également que les habiletés langagières des enfants agissent à titre de médiateurs entre l'environnement littéraire de l'enfant et ses compétences socio-émotionnelles. Ils croient finalement que les compétences langagières et socio-émotionnelles de l'enfant sont liées au statut socio-économique des parents et que les garçons ont de moins bonnes capacités langagières et socio-émotionnelles que les filles.

Afin de tester ces hypothèses, 131 enfants allemands et leurs parents ont participé à l'étude. Les enfants sont tous âgés entre 28 et 45 mois. Des questionnaires auto-rapportés par les parents ont été utilisés afin de mesurer l'âge à laquelle ils ont débuté la lecture partagée avec leur enfant et la fréquence. Ils doivent aussi se prononcer sur la qualité des séances de lecture partagée en répondant à six items sur les contributions extratextuelles telles que décrire les images, poser des questions, faire des références à la vie de l'enfant. L'environnement littéraire général à la maison est aussi évalué en questionnant les parents sur leur fréquence de lecture, la fréquence de visite à la bibliothèque avec l'enfant, le nombre de livres à la maison, etc. Finalement, leur statut socio-économique est mesuré. Les coefficients de Cronbach ont été calculés pour la section portant sur la qualité de la lecture partagée (0,73) et pour l'environnement littéraire général à la maison (0,85) et sont tous deux acceptables.

Deux sous-échelles ont été utilisées pour mesurer les habiletés linguistiques des enfants. Trois tests de compréhension ainsi que deux tests pour la production verbale ont été effectués. En ce qui a trait aux compétences socio-émotionnelles, deux questionnaires ont été complétés par les éducatrices en garderie des enfants. Le premier test *Observation and documentation of children's development* évalue le développement social et émotionnel des enfants (les deux sous-échelles ont des Alpha de Cronbach de 0,81 et 0,86). Le deuxième instrument de mesure est le *Strengths and difficulties questionnaire (SDQ)* porte sur les problèmes de comportement. Les sous-échelles du *SDQ* présentent des cohérences internes acceptables variant entre 0,74 à 0,86.

Les résultats de l'étude indiquent une corrélation significative et de puissance acceptable entre l'âge à laquelle l'enfant a eu sa première séance de lecture partagée et les résultats au test

SDQ. Ainsi, un enfant qui débute la lecture partagée plus jeune aurait moins de problèmes de comportement. La fréquence de la lecture partagée présente également des corrélations significatives avec les trois mesures de compétences socio-émotionnelles (coefficients entre 0,21 et 0,30). Toutefois, la qualité de la lecture partagée ne présente aucune corrélation significative avec les mesures de compétences socio-émotionnelles. Les mesures de langage sont toutes associées significativement aux mesures de compétences socio-émotionnelles.

Entre 13% et 19% de la variance des résultats pour les trois mesures de compétence socio-émotionnelles est expliquée par les compétences langagières des enfants, les caractéristiques de l'enfant (âge, sexe, intelligence) et le statut socio-économique de la famille. Une fois les mesures de lecture partagée incluses dans l'analyse, une variance ajoutée d'entre 2% et 4% est observée. Toutefois, les variables de lecture partagée n'expliquent pas significativement cette variance additionnelle.

Les compétences langagières en lien avec les corrélations entre les mesures de lecture partagée (fréquence et âge de l'enfant) et les compétences socio-émotionnelles agiraient comme variable médiatrice. Les chercheurs confirment leur hypothèse en affirmant que les compétences langagières de l'enfant expliquent les effets de la lecture partagée sur les compétences socio-émotionnelles.

Au regard du sexe, tel que prédit par les chercheurs, les garçons présentent de moins bonnes compétences langagières et socio-émotionnelles que les filles. Des différences significatives sont présentes entre les garçons et les filles quant aux résultats au test *Observation and documentation of children's development* pour les deux sous-échelles soit pour le développement social, soit le développement émotionnel.

Par rapport aux limites, les chercheurs ne précisent pas le niveau d'éducation des mères, ni le niveau socio-économique des familles composant l'échantillon. De plus, les compétences socio-émotionnelles des enfants sont mesurées par leurs éducatrices en garderie et il n'a pas été possible de calculer l'accord inter-juge. Les auteurs précisent également que ni le contenu du livre, ni la qualité des interactions durant les séances de lecture n'ont été pris en compte. Pourtant, des études ont démontré que le type d'interactions parent-enfant pendant la lecture partagée peut avoir un effet sur le développement socio-émotionnel de l'enfant (Aram et al., 2017; Shapira et Aram, 2019) ainsi que le type de livre choisi (Aram et Aviram, 2009). En ce qui a trait aux forces de l'étude, la taille

de l'échantillon est composée de 131 enfants et leurs parents, ce qui représente un nombre de sujets satisfaisant. Contrairement à l'étude de Rose *et al.* (2018) précédemment analysée, la présente recherche établit la distinction entre les mesures de lecture partagée et les mesures des habitudes de lecture à la maison. Ceci est pertinent pour le présent essai qui s'intéresse précisément à la lecture partagée. Finalement, les qualités psychométriques des outils utilisés sont acceptables. Cette étude se démarque des autres par son intérêt porté à la contribution spécifique des compétences langagières dans l'explication du lien entre la lecture partagée et le développement social et émotionnel de l'enfant.

Dans le troisième article sélectionné, Curenton et Craig (2011) ont obtenu des résultats similaires à ceux de Wirth *et al.* (2019). Ils comparent les effets entre deux pratiques narratives, c'est-à-dire la lecture partagée et le fait de raconter des histoires sur les compétences sociales des enfants. Ces deux pratiques permettent aux parents d'avoir des discussions décontextualisées au sujet d'émotions et de situations sociales. Dans l'étude de Aram *et al.* (2017), les discussions décontextualisées sont corrélées à certaines compétences socio-émotionnelles de l'enfant. D'autres chercheurs ont démontré que les familles qui communiquent davantage au sujet d'émotions favorisent de meilleures compétences socio-émotionnelles auprès de leurs enfants (Cassidy, Parke, Butkovsky et Braungart, 1992). Les chercheurs émettent des hypothèses sur les différences entre les discussions des dyades lors de la lecture partagée et lorsque les mères racontent des histoires. Ils croient également que les mères aborderont plus d'émotions lorsqu'elles font la lecture partagée que lorsqu'elles racontent des histoires à leur enfant. Ils supposent que les mères parleraient davantage d'émotions négatives avec leur garçon qu'avec leur fille. Ils prédisent finalement que la lecture partagée et le fait de raconter des histoires seraient associés aux compétences socio-émotionnelles des enfants.

Leur échantillon comporte 16 dyades mère-fils et 15 dyades mère-fille. Les enfants sont âgés d'en moyenne 4,4 ans. Dans leur article, les auteurs expriment l'importance de contrôler les compétences littéraires des mères et les compétences langagières des enfants dans toutes recherches portant sur la lecture partagée. Les mères présentant de meilleurs compétences littéraires émettraient des commentaires plus riches durant les interactions avec leur enfant. Le niveau d'éducation et les compétences littéraires des mères sont ainsi contrôlés dans cette étude. Les

compétences littéraires des enfants sont mesurées par le test *Wide Range Achievement Test-3* qui présente d'excellents coefficients de fidélité (plus de 0,91). Le langage réceptif des enfants est mesuré par le *Test of Early Language Development* qui présente un coefficient alpha de Cronbach de plus de 0,80.

Les mères de l'échantillon doivent lire un livre à leur enfant dont le contenu comporte des situations sociales et aborde différentes émotions. Elles doivent également raconter à leur enfant un souvenir datant de leur enfance où elles se sont fait prendre pour avoir enfreint un interdit. La séance de lecture partagée et la séance de narration d'histoire sont filmées et analysées par les chercheurs. La proportion des commentaires portant sur des émotions positives et des émotions négatives est calculée pour les deux séances. Des questionnaires auto-rapportés sont remplis par les mères afin de mesurer la fréquence de la lecture partagée et l'âge de l'enfant lors de la première lecture. Les compétences sociales des enfants sont mesurées lors d'un entretien entre la mère et le chercheur durant lequel la mère répond au *Social Skills Rating System* qui contient deux sous-échelles (comportements prosociaux et problèmes de comportement). L'alpha de Cronbach pour la sous-échelle des comportements prosociaux est excellent (0,90) tandis que celui pour les problèmes de comportements est acceptable (0,73).

En ce qui a trait aux résultats, les mères utilisent plus de termes liés à des émotions positives durant la lecture partagée et plus de termes liés à des émotions négatives lorsqu'elle raconte l'histoire. Les auteurs spécifient que ces résultats peuvent être dus au fait que l'histoire qui devait être racontée induit des émotions plus négatives. Les mesures de narration d'histoire ne sont pas corrélées aux mesures de compétences sociales des enfants. Ainsi, selon les résultats de cette étude, le fait de raconter une histoire de ce type aux enfants ne permet pas de développer leurs compétences sociales.

La fréquence de la lecture partagée est significativement corrélée aux comportements prosociaux des enfants (0,38) ainsi que l'âge à laquelle l'enfant vit sa première séance de lecture (0,43). Les commentaires portant sur des émotions positives et négatives sont également corrélés significativement avec les comportements prosociaux des enfants. Toutefois, lorsque les variables « littératie des mères » et « compétences langagières des enfants » sont contrôlées, les corrélations précédemment discutées disparaissent. Ainsi, il semblerait que la littératie des mères et les compétences langagières de l'enfant agissent comme médiateurs et expliquent le lien entre les

mesures de lecture partagée et les compétences sociales des enfants d'âge préscolaire. Par ses résultats, cette étude appuie les conclusions tirées par Wirth *et al.* (2019) et Rose *et al.* (2018) affirmant que les compétences langagières de l'enfant expliquent en grande partie les effets de la lecture partagée sur les compétences socio-émotionnelles des enfants.

En ce qui a trait au sexe de l'enfant, les mères utilisent la même quantité de termes portant sur les émotions positives et négatives auprès des filles et des garçons. Ainsi, aucune différence n'est observée auprès de la mère selon le sexe de l'enfant. La fréquence ainsi que l'âge de l'enfant au moment où les parents débutent la lecture partagée ne varient pas non plus selon le sexe du bambin.

Une des limites de cette étude se trouve au plan de l'échantillon restreint (33 dyades seulement). De plus, les mesures auto-rapportées par les mères telles que le questionnaire pour évaluer la fréquence de la lecture partagée ainsi que celui pour mesurer les compétences sociales de l'enfant peuvent être biaisées par la désirabilité sociale. Il est également logique de croire que les mères n'ont pas un regard objectif sur les compétences sociales de leur enfant. Il aurait été intéressant d'ajouter une autre mesure permettant de les évaluer plus objectivement. Finalement, cette étude porte sur l'effet de la lecture partagée sur les compétences sociales seulement alors que l'objet de cet essai comporte à la fois les compétences sociales et celles émotionnelles. Toutefois, la recherche prend en considération le contenu du livre utilisé pour la lecture partagée. Il est également intéressant que les chercheurs aient contrôlé la littératie des mères et les compétences langagières des enfants tout en expliquant son importance.

Discussion et conclusion

Cette section résume les points saillants retrouvés dans les articles analysés précédemment. Quatre points seront étayés afin de mieux répondre à la question initiale concernant le lien entre la lecture partagée et les compétences socio-émotionnelles. Ces éléments correspondent à la fréquence des séances de lecture, à la qualité des séances, aux capacités langagières des enfants et finalement, aux caractéristiques familiales et personnelles des enfants. Des recommandations pour de futures études sont également énoncées.

Fréquence des séances de lecture partagée et âge de l'enfant lors de la première séance

Cet essai a pour but de vérifier si la lecture partagée parent-enfant a un effet sur les compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire. Afin d'y arriver, plusieurs études ont été consultées dans le but d'observer si la fréquence des séances de lecture partagée permet aux enfants de développer de meilleures compétences sociales et émotionnelles et ce, dans quelle mesure. Il y a bel et bien des corrélations significatives entre la participation des parents à des activités de littératie, notamment la lecture partagée et les compétences socio-émotionnelles. Baker (2013) démontre ce lien lorsque l'enfant a deux ans et quatre ans. De plus, la participation des parents aux activités de littératie expliquerait en partie la variance de la capacité des enfants à demeurer engagés dans une activité et à maintenir une attention soutenue (Baker, 2013). La variance de certaines compétences socio-émotionnelles se trouverait aussi légèrement augmentée par l'ajout des mesures de lecture partagée au modèle (Wirth *et al.*, 2019). Les mêmes conclusions sont présentes pour ce qui est de l'âge à laquelle l'enfant vit sa première séance de lecture partagée suggérant ainsi que plus les parents commencent à lire tôt à leur enfant, meilleures seraient ses compétences socio-émotionnelles (Wirth *et al.*, 2019; Curenton et Craig, 2011). Il a été démontré que la lecture partagée quotidienne avec un enfant âgé de seulement six mois lui permettrait de développer de meilleures compétences socio-émotionnelles comparativement aux enfants bénéficiant de peu de lecture (ou jamais) âgés de 12 mois (O'Farrelly *et al.*, 2018). Ainsi, il n'est jamais trop tôt pour débiter la lecture partagée parent-enfant !

La participation des mères et des pères dans la littératie des enfants durant les premiers 24 mois de vie contribue légèrement mais significativement aux compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire (Baker, 2013). Bien que les mères soient les plus souvent ciblées par les

études portant sur la lecture partagée, l'implication des pères doit être valorisée au même titre que celle des mères. Il a été démontré que leur participation dans les activités de littératie des enfants contribue aussi au développement de certaines compétences socio-émotionnelles de ces derniers (Baker, 2013). La société évolue et l'écart entre les mères et les pères quant aux soins prodigués aux enfants s'estompe (Dubeau, Clément et Chamberland, 2005). Il n'en demeure pas moins que ceux-ci sont plus faiblement représentés que les mères dans les articles analysés dans le cadre de cet essai ainsi que, de façon plus générale, dans la littérature scientifique ayant comme objet le développement de l'enfant. Il est donc primordial de poursuivre l'étude du rôle des pères sur le développement des tout-petits afin que leur contribution spécifique soit de plus en plus reconnue et valorisée.

Bref, la fréquence de la lecture-partagée et l'âge à laquelle l'enfant la débute prédisent modérément, mais significativement, les différentes compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire. Afin de bien comprendre les mécanismes expliquant ces liens, il est important de s'intéresser au contexte entourant la lecture partagée.

Qualité des séances de lecture partagée

Tout d'abord, une attention particulière doit être portée au déroulement de la lecture partagée parent-enfant et à la qualité des interactions présentes. Des corrélations significatives sont observées entre les commentaires, les questions, les interactions que les parents et enfants partagent lors de la lecture et certaines compétences socio-émotionnelles des enfants (Aram *et al.*, 2017). Plus précisément, ce sont surtout les commentaires ou questions aux sujets d'émotions ou de situations sociales faits par les parents et les enfants qui confèrent aux compétences de ces derniers (Aram *et al.*, 2017). Même une fois les aptitudes langagières de l'enfant et le statut socio-économique de la famille contrôlés, les interactions qu'ont les parents avec leurs enfants durant les séances de lecture expliqueraient légèrement, mais de façon significative, les résultats au plan de plusieurs compétences socio-émotionnelles des enfants (Schapira et Aram, 2019). Les contributions des parents qui réfèrent aux aspects socio-émotionnels durant la lecture partagée sont le type de contributions qui ont un plus grand effet sur les compétences sociales et émotionnelles de l'enfant. En référant aux situations sociales présentes dans le livre, aux émotions des personnages et en faisant des liens avec la vie de l'enfant, le parent aiderait son enfant à établir des

liens entre les comportements et les émotions et ainsi à comprendre leurs causes. Toutefois, bien qu'elles prédisent un peu moins bien les compétences socio-émotionnelles des enfants que les contributions socio-émotionnelles, les contributions générales des parents, c'est-à-dire les commentaires et les interactions à propos de la description des personnages, de l'histoire ou de la vie de l'enfant sont importantes (Shapira et Aram, 2019). Elles servent de base pour aider l'enfant à bien saisir l'histoire. En comprenant mieux l'histoire, l'enfant peut développer une réflexion plus profonde sur les émotions et les aspects sociaux discutés dans le livre. Les contributions générales ont un effet sur le développement cognitif de l'enfant et, dans les premières années de vie de l'enfant, son développement académique et cognitif sont fortement liés à son développement social et émotionnel. Ainsi, la stimulation cognitive qu'induit la lecture partagée favoriserait à son tour le développement des compétences socio-émotionnelles (Baker, 2013). De surcroît, les interactions parent-enfant durant la lecture encourage la socialisation de l'enfant avec sa famille (Baker, 2013). Au moyen de la lecture partagée avec son parent, l'enfant apprend à suivre certaines directives, à attendre, à répondre à des indications, à porter attention à la tâche et à contrôler ses émotions négatives (Baker, 2013).

Également, poursuivre la discussion parent-enfant après avoir terminé la lecture du livre bonifierait son développement socio-émotionnel. Une fois la lecture du livre complétée, le parent se sent plus libre de s'exprimer et incite son enfant à en faire autant. Une fois la lecture terminée, les dyades exercent plus de contributions décontextualisées, c'est-à-dire elles émettent des commentaires ou questions qui vont au-delà du contenu du livre telles que des prédictions, des conclusions, des déductions et des comparaisons prérequis aux comportements prosociaux (Aram *et al.*, 2017). Ces conversations permettraient à l'enfant de considérer les motivations derrière les comportements des personnages, ce qui serait lié à une meilleure capacité à exprimer, comprendre et réguler les émotions (Colwell, 2001).

Bien que les enfants posent moins de questions et font moins de commentaires que les parents dans un contexte de lecture partagée (trois fois moins), leurs contributions prédisent mieux certaines de leurs compétences socio-émotionnelles que celles faites par les parents (Aram *et al.*, 2017; Shapira et Aram 2019). La participation des tout-petits à la discussion lors de lecture partagée est ainsi précieuse d'où l'importance de sensibiliser les parents à encourager les échanges. La lecture fréquente d'un même livre pourrait être une façon de solliciter davantage leur participation puisque la familiarité avec l'histoire favorise l'interaction. L'enfant serait plus actif durant la

lecture (Shapira et Aram, 2019). Ainsi, contrairement à ce qu'on peut penser, la lecture répétée d'un bon vieux livre n'est pas ennuyeuse, mais plutôt bénéfique ! Sachant que son petit connaît bien l'histoire, le parent serait plus enclin à l'impliquer et le faire participer à la discussion (Shapira et Aram, 2019).

De plus, afin de maximiser les bienfaits de la lecture partagée sur les compétences socio-émotionnelles des enfants, il est nécessaire de considérer le choix des parents en ce qui a trait au type de livre utilisé. Les livres pour enfants qui traitent de relations sociales et présentent différentes émotions inviteraient au dialogue et amèneraient les parents et les enfants à interagir davantage lors de la lecture partagée. L'expertise des mères dans le choix des livres lus à leur enfant contribue légèrement, mais significativement au développement de l'empathie et de l'ajustement socio-émotionnel des enfants (Aram et Aviram, 2009). Ainsi, les mères qui choisiraient des livres qui présentent des situations émotionnelles ou sociales, des personnages auxquels l'enfant peut s'identifier et des livres qui stimulent émotionnellement l'enfant, favoriseraient leur développement socio-émotionnel (Shapira et Aram, 2019). Préalablement, le parent est invité à lire le livre seul afin de sélectionner un livre ayant des caractéristiques qui suscitent le développement socio-émotionnel et plaisant à leur enfant. Choisir un livre qui correspond aux goûts de l'enfant créerait ainsi une ambiance agréable. L'atmosphère lors des séances de lecture entre le parent et son enfant pourrait être un catalyseur de discussions par son caractère chaleureux, intime et agréable (Aram et Aviram, 2009). Un moyen de sensibiliser les parents de tout-petits au contenu des livres choisis pourrait se faire par le biais de listes de livres fournis par les bibliothèques des villes et par les enseignantes préscolaires des enfants. Ces listes pourraient suggérer des livres ayant un contenu de qualité et abordant des concepts sociaux et émotionnels.

Rôle des aptitudes langagières de l'enfant

Bien que la qualité des séances de lecture partagée contribue au développement des compétences socio-émotionnelles de l'enfant, les compétences langagières de ce dernier jouent un rôle crucial. Les compétences langagières des tout-petits expliquent en grande partie l'effet de la lecture partagée sur les compétences socio-émotionnelles et agissent donc à titre de variable médiatrice (Wirth *et al.*, 2019; Rose *et al.*, 2018; Curenton et Craig, 2011). La lecture partagée permettrait aux enfants de développer de meilleures capacités langagières qui, à leur tour,

contribueraient au développement de leurs compétences sociales et émotionnelles. Les compétences langagières des enfants leur permettraient d'exprimer avec aisance leurs émotions et seraient un atout pour réussir à interagir adéquatement dans des situations sociales. Le langage réceptif, qui lui se définit par la capacité à comprendre et intégrer ce qui nous est dit, aiderait les enfants à comprendre ce que vivent les autres et développerait ainsi une plus grande empathie. D'autres expliquent ce lien par le fait que les capacités langagières aideraient l'enfant à agir avec des comportements prosociaux qu'il aurait entre autres appris grâce aux personnages de livres qui représentent des modèles positifs (Rose *et al.*, 2018).

Bien que les études ayant examiné ce lien s'entendent pour dire que les aptitudes langagières sont une explication valide, les auteurs relativisent également leurs résultats. Certains considèrent que même si la lecture partagée n'explique pas significativement les compétences socio-émotionnelles des enfants une fois les aptitudes langagières, le statut socio-économique et l'éducation des parents contrôlés, le simple fait qu'elle ajoute une petite partie à la variance est remarquable. Les caractéristiques précédemment nommées sont de forts prédicteurs du développement de l'enfant. Il est ainsi normal que la lecture partagée ne puisse prédire aussi fortement que ceux-ci le développement socio-émotionnel des tout-petits. Il n'en demeure pas moins que d'aider les enfants à développer leurs capacités langagières leur permettrait de développer leurs compétences socio-émotionnelles.

Caractéristiques familiales et de l'enfant

Les compétences socio-émotionnelles des enfants et leur participation à la lecture partagée varient selon certaines caractéristiques de la famille de l'enfant. Les enfants de familles ayant un faible statut socio-économique entendent moins de mots durant la petite enfance et connaissent moins de mots à l'âge de trois ans que les enfants provenant de familles plus fortunées. Ils possèdent également moins de livres à la maison et ils ont moins de chances de participer régulièrement à des séances de lecture partagée. Ils sont finalement plus à risque de vivre du stress et de l'adversité en bas âge (*American Academy of Pediatrics*, 2014). Face à ces constats, il n'est pas étonnant d'apprendre que les revenus et l'éducation des parents sont de bons prédicteurs des compétences cognitives et socio-émotionnelles des enfants (Baker et Rimm-Kaufman, 2014; Wirth *et al.*, 2019). Les familles plus à l'aise financièrement ont plus de ressources pour se procurer du

matériel tel que des livres afin de pratiquer lesdites activités de littératie. De plus, les parents plus éduqués sont souvent plus familiers avec l'environnement éducatif et les normes scolaires fournissant ainsi un environnement plus stimulant à l'enfant au plan de la littératie (Baker, 2013). Bref, le statut socio-économique et le niveau d'éducation des parents sont des caractéristiques ayant un effet important sur les habitudes de lecture à la maison. Un moyen efficace pour prévenir en partie ces difficultés serait le don de livres. Il a été démontré que le don de quelques livres à des familles vulnérables peut augmenter jusqu'à deux fois la fréquence de lecture partagée des mères avec leur enfant âgé de 6 et de 12 mois (O'Farrelly *et al.*, 2018). Il s'agit ainsi d'une avenue prometteuse à explorer afin de favoriser la lecture partagée chez les familles ayant peu de ressources pour se procurer des livres. Au Québec, certains projets tels que les Croque-livres de la Fondation Lucie et André Chagnon (www.croquelivres.ca/) ainsi que le programme La lecture en cadeau de la Fondation pour l'alphabétisation (www.fondationalphabetisation.org) s'inspirent de cette approche en favorisant l'accessibilité aux livres.

En ce qui a trait au sexe de l'enfant, il a été démontré que les garçons ont significativement de moins bons résultats aux mesures de compétences socio-émotionnelles (Baker et Rimm-Kaufman, 2014; Wirth *et al.*, 2019) ainsi qu'aux mesures de compétences langagières (Wirth *et al.*, 2019). Les fillettes d'âge préscolaires seraient perçues par leurs enseignantes comme ayant plus de comportements prosociaux que les garçons (Bouchard *et al.*, 2008). Il est ainsi important de pratiquer la lecture partagée autant auprès des garçons que des filles afin de maximiser les effets sur leur développement socio-émotionnel.

Recommandations pour de futures études

Certaines recommandations quant aux futures études portant sur la lecture partagée méritent d'être émises. En premier lieu, ce sont des suggestions quant à la méthode de recherche qui seront énoncées. Ensuite, des sujets de recherche en lien avec la lecture partagée seront proposés.

Les études analysées dans le cadre de cet essai ont été réalisées dans différents pays soit en Israël, aux États-Unis, en Allemagne, en Irlande. Non seulement aucune étude n'a été réalisée dans un contexte francophone, mais elles ont toutes été faites dans des cultures différentes de celle d'Amérique du Nord. Il serait intéressant d'étudier les effets de la lecture partagée parent-enfant

sur les compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire dans un milieu francophone et en particulier au Québec.

De surcroît, les études portant sur la lecture partagée qui ont été trouvées sont toutes de type quantitatif et non qualitatif. Les deux paradigmes se distinguent sur plusieurs aspects et contribuent tous deux différemment à la recherche. Il serait ainsi pertinent que des études qualitatives viennent enrichir ce qui a déjà été trouvé sur le plan quantitatif en ce qui concerne la lecture partagée et son effet sur le développement socio-émotionnel de l'enfant. En utilisant de plus petits échantillons, l'expérience des parents et leurs sentiments par rapport à la lecture partagée avec leur enfant pourraient être relevés. Cela permettrait de s'intéresser à ce que les parents retirent des séances de lecture avec leur enfant. Leur perception de l'effet de la lecture partagée sur les compétences de leur enfant ainsi que sur leur relation avec eux pourrait aussi être étudiée.

Des instruments de mesure variés ont été utilisés dans les études analysées dans le cadre de cet essai. Certains d'entre eux ont des caractéristiques particulièrement intéressantes et méritent d'être recommandés. En ce qui a trait aux mesures au sujet de la lecture partagée, des chercheurs tels que Aram *et al.* (2017), Shapira et Aram (2019) ont choisi d'utiliser l'observation en filmant les séances de lecture parent-enfant. Ce type de mesure est particulièrement pertinent puisqu'il permet de recueillir les données dans l'environnement naturel des familles, ce qui assure des données plus réalistes et une meilleure validité écologique. De plus, plus d'un chercheur peuvent visionner et analyser les vidéos par la suite permettant ainsi de s'assurer de la fidélité inter-juge. Ce type de mesures permet d'étudier la qualité des séances de lecture de façon plus objective en limitant les biais que présentent les mesures auto-rapportées par les parents. Ainsi, à la suite de l'analyse de plusieurs études portant sur la lecture partagée, les mesures d'observation en milieu naturel semblent être une option favorable.

Pour leur part, les mesures des compétences socio-émotionnelles peuvent présenter un défi lorsque réalisées auprès de très jeunes enfants. Pour contrer cet obstacle, les instruments de mesures rapportés par les parents et les enseignants ou éducateurs sont souvent utilisés, mais peuvent comporter certains biais. Certains chercheurs pallient en partie à ces limites en utilisant une approche « multi-répondant ». Par exemple, Rose *et al.* (2018) ont choisi de soumettre un questionnaire aux parents ainsi qu'aux enseignants des enfants et utilisent la moyenne des deux scores afin d'obtenir des résultats plus réalistes. À cet égard, le *Strengths and Difficulties*

Questionnaire (SDQ) semble être un instrument intéressant. Traduit dans plusieurs langues, il mesure les compétences socio-émotionnelles des enfants dès l'âge de trois ans (Child Outcomes Research Consortium, n.d.). Pour les plus jeunes, l'instrument *Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA)* est également un outil pouvant être utilisé. S'adressant aux enfants d'un à trois ans, il mesure également les compétences socio-émotionnelles des tout-petits (Community-University Partnership for the Study of Children, Youth, and Families, 2011). Les deux outils présentent des qualités psychométriques acceptables et des versions à compléter par les parents et les enseignants ou éducateurs. Ils peuvent ainsi être utilisés avec une approche « multi-répondant ».

Dès le départ, l'effet de la lecture partagée sur la relation parent-enfant est un sujet qui avait été considéré pour le présent essai. Cet angle de recherche semblait toutefois peu exploré puisqu'un faible nombre d'articles porte sur le sujet. Le lien entre la relation parent-enfant et la lecture partagée demeure un aspect prometteur à explorer. Dans leur article paru en 2014, l'Académie américaine des pédiatres recommande que les parents de tout-petits pratiquent la lecture partagée le plus souvent et le plus tôt possible. Elle souligne que cette activité augmente les interactions entre le parent et l'enfant, interactions qui servent à bâtir des relations saines et sécurisées entre les deux (*American Academy of Pediatrics*, 2014). Cette affirmation souligne la pertinence d'explorer ce lien.

Certaines études ont commencé à s'intéresser à la lecture partagée parent-enfant réalisée avec un livre électronique. Elles ont démontré que des différences existent dans les interactions mère-enfant lors de la lecture faite avec un livre en format numérique comparativement à celle faite avec un livre papier. Entre autres, les enfants seraient plus attentifs durant la lecture avec un livre électronique (MacKay, 2021). Toutefois, il semble que la lecture avec un livre papier permette un dialogue plus riche entre le parent et son enfant, l'utilisation d'un langage plus abstrait et plus d'interactions (Ozturk et Hill, 2018). Les premières études à ce sujet semblent ainsi conclure que la lecture de livres de type traditionnel a des bienfaits spécifiques sur le développement de l'enfant. Il serait intéressant que de futures études se penchent sur l'effet de la lecture de livre électronique sur les compétences socio-émotionnelles de l'enfant afin d'évaluer si les avantages sont les mêmes que ceux nommés dans cet essai.

Pour terminer, cet essai répond à l'objectif de départ qui était de vérifier les effets de la lecture partagée parent-enfant sur le développement socio-émotionnel de l'enfant selon les écrits scientifiques. Suite à l'analyse approfondie de huit articles scientifiques, il est possible de conclure que, bien que modéré, il y a bel et bien un effet de la lecture partagée sur les compétences socio-émotionnelles des enfants d'âge préscolaire. Tel que désiré, cet essai a permis d'émettre certaines recommandations aux parents afin de maximiser les bienfaits de la lecture partagée avec leur tout-petit. Après tout, quel beau cadeau que d'offrir la lecture à un enfant puisque « lire c'est rêver les yeux ouverts ».

Références

- American Academy of Pediatrics. (2014). Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice *Pediatrics*, *134*(2), 404-409. doi: 10.1542/peds.2014-1384
- Aram, D. et Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, *30*(2), 175-194. doi: 10.1080/02702710802275348
- Aram, D., Deitcher, D. B., Shoshan, T. S. et Ziv, M. (2017). Shared book reading interactions within families from low socioeconomic backgrounds and children's social understanding and prosocial behavior. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *16*(2), 157-177. doi: 10.1891/1945-8959.16.2.157
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, *17*(4), 184-197. doi: 10.1080/10888691.2013.836034
- Baker, C. E. et Rimm-Kaufman, S. E. (2014). How homes influence schools: Early parenting predicts African American children's classroom social-emotional functioning. *Psychology in the Schools*, *51*(7), 722-735. doi: 10.1002/pits.21781
- Bouchard, C., Cloutier, R., Gravel, F. et Sutton, A. (2008). The role of language skills in perceived prosociality in kindergarten boys and girls. *European Journal of Developmental Psychology*, *5*(3), 338-357. doi: 10.1080/17405620600823744
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L. et Braungart, J. M. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, *63*(3), 603-618. doi: 10.2307/1131349
- Child Outcomes Research Consortium. (n.d.). *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*. Récupéré de <https://www.corc.uk.net>
- Colwell, M. J. (2001). *Mother-child emotion talk, mothers' expressiveness, and mother-child relationship quality: Links with children's emotional competence*. ProQuest Information & Learning (thèse de doctorat, Auburn University, Alabama) Récupéré de <http://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2001-95002-078&site=ehost-live>
- Community-University Partnership for the Study of Children, Youth, and Families. (2011). *Review of the Infant-Toddler Social and Emotional Assessment (ITSEA)*. Récupéré de <https://www.ualberta.ca/community-university-partnership/media-library/community-university-partnership/resources/tools---assessment/itseajun2012.pdf>

- Curenton, S. M. et Craig, M. J. (2011). Shared-reading versus oral storytelling: Associations with preschoolers' prosocial skills and problem behaviours. *Early Child Development and Care*, 181(1), 123-146. doi: 10.1080/03004430903292208
- Denham, S., Bassett, H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K. et Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion*, 26(4), 667-679. doi: 10.1080/02699931.2011.60204
- Dubeau, D., Clément, M.-È. et Chamberland, C. (2005). Le père, une roue du carrosse familial à ne pas oublier ! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité. *Enfances, Familles, Générations*, (3). doi: 10.7202/012534ar
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. et Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. doi: 10.1111/1467-9280.00304
- McArthur, D., Adamson, L. B. et Deckner, D. F. (2005). As stories become familiar: Mother-child conversations during shared reading. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(4), 389-411. doi: 10.1353/mpq.2005.0025
- MacKay, K. L. (2021). *Does an iPad change the experience? A look at mother-child book reading interactions*. (thèse de doctorat, Brigham Young University, États-Unis) Récupéré de <http://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2020-79973-061&site=ehost-live>
- O'Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G. et Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 69-83. doi: 10.1016/j.appdev.2017.12.001
- Ozturk, G. et Hill, S. (2018). Mother-child interactions during shared reading with digital and print books. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2018.1538977
- Rose, E., Lehl, S., Ebert, S. et Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education and Development*, 29(3), 342-356. doi: 10.1080/10409289.2017.1409096
- Salisch, M. V., Haenel, M. et Denham, S. A. (2015). Self-regulation, language skills, and emotion knowledge in young children from northern Germany. *Early Education and Development*, 26(5-6), 792-806. doi: 10.1080/10409289.2015.994465
- Schapira, R. et Aram, D. (2019). Shared book reading at home and preschoolers' socio-emotional competence. *Early Education and Development*, 31(6), 819-837. doi: 10.1080/10409289.2019.1692624
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. doi: 10.1111/1467-8624.00417

- Sénéchal, M. et LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. doi: 10.1111/cdev.12222
- Wirth, A., Ehmig, S. C., Drescher, N., Guffler, S. et Niklas, F. (2019). Facets of the early home literacy environment and children's linguistic and socioemotional competencies. *Early Education and Development*, 31(6), 892-909. doi: 10.1080/10409289.2019.1706826
- Zuckerman, B. (2009). Promoting early literacy in pediatric practice: Twenty years of Reach Out and Read. *Pediatrics*, 124(6), 1660-1665. doi: 10.1542/peds.2009-1207