



Soutenir le développement langagier pendant la petite enfance : interventions de promotion et de prévention

ÉTAT DES CONNAISSANCES

MARS 2023

SYNTHÈSE RAPIDE DE CONNAISSANCES

AUTRICE

Marie-Ève Bergeron-Gaudin, conseillère scientifique
Direction du développement des individus et des communautés

COLLABORATION

Stéphani Arulthas, conseillère scientifique
Andréane Melançon, conseillère scientifique spécialisée
Oliver Robert, bibliothécaire
Direction du développement des individus et des communautés

SOUS LA COORDINATION DE

Julie Laforest, chef d'unité scientifique
Direction du développement des individus et des communautés

COMITÉ SCIENTIFIQUE

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

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

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

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

RÉVISION

Lisandre Bergeron-Morin, coordonnatrice de projets et recherche, VBJK, Centre d'innovation de la petite enfance (Belgique)

Chloé Gaumont, psychoéducatrice et professionnelle scientifique, Institut national d'excellence en santé et services sociaux (INESSS)

Catherine Julien, conseillère en développement de la recherche et orthophoniste, Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF)

Jessica Lesage, orthophoniste et professeure clinicienne au département d'orthophonie, Université du Québec à Trois-Rivières

Les réviseuses ont été conviées à apporter des commentaires sur la version préfinale de ce document et en conséquence, n'en ont pas révisé ni endossé le contenu final.

L'autrice ainsi que les membres du comité scientifique et les réviseuses ont dûment rempli leurs déclarations d'intérêts et aucune situation à risque de conflits d'intérêts réels, apparents ou potentiels n'a été relevée.

MISE EN PAGE

Marie-Cloé Lépine, agente administrative
Direction du développement des individus et des communautés

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

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

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

Dépôt légal – 2^e trimestre 2024
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
ISBN : 978-2-550-97369-0 (PDF)

© Gouvernement du Québec (2024)

AVANT-PROPOS

L'Institut national de santé publique du Québec est le centre d'expertise et de référence en matière de santé publique au Québec. Sa mission est de soutenir le ministre de la Santé et des Services sociaux dans sa mission de santé publique. L'Institut a également comme mission, dans la mesure déterminée par le mandat que lui confie le ministre, de soutenir Santé Québec, la Régie régionale de la santé et des services sociaux du Nunavik, le Conseil cri de la santé et des services sociaux de la Baie-James et les établissements, dans l'exercice de leur mission de santé publique.

La collection *État des connaissances* rassemble sous une même bannière une variété de productions scientifiques qui synthétisent et communiquent ce que la science nous dit sur une question donnée à l'aide de méthodes rigoureuses de recension et d'analyse des écrits scientifiques et autres informations pertinentes.

La présente synthèse rapide des connaissances porte sur les interventions de promotion et de prévention susceptibles de favoriser le développement langagier de 0 à 6 ans. Elle a été élaborée à la demande du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, dans le cadre de l'entente en périnatalité et en petite enfance. Ce mandat s'inscrit dans l'actualisation de l'axe 1 du Programme national de santé publique 2015-2025 sur le développement global des enfants et des jeunes.

Ce document s'adresse aux acteurs régionaux en périnatalité et petite enfance qui ont pour rôle d'accompagner les milieux dans la mise en place d'interventions susceptibles de favoriser le développement des enfants. Il peut également intéresser les acteurs des milieux eux-mêmes, notamment ceux des services de garde éducatifs à l'enfance et du préscolaire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	IV
FAITS SAILLANTS	1
SOMMAIRE	2
1 INTRODUCTION	5
1.1 Le développement langagier des jeunes Québécois.....	5
1.2 Réduire les facteurs de risque et augmenter les facteurs de protection	6
1.3 Contexte et objectifs de la présente synthèse rapide de connaissances.....	7
2 MÉTHODOLOGIE	9
2.1 Question de recherche.....	9
2.2 Recherche documentaire.....	9
2.3 Extraction des données et analyse.....	11
2.4 Comité scientifique et révision par les pairs	12
3 RÉSULTATS.....	13
3.1 Description des études incluses.....	13
3.2 Caractéristiques et efficacité des interventions étudiées.....	14
3.2.1 Les interventions visant à fournir un soutien direct au développement langagier de l'enfant.....	17
3.2.2 Les interventions visant à accompagner les parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier.....	21
3.2.3 Les interventions visant à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier.....	24
3.2.4 Les interventions visant à mobiliser à la fois les parents et les éducateurs ou enseignants autour du soutien au développement langagier.....	26
3.2.5 Les interventions offrant un supplément financier aux familles pendant la grossesse.....	28
4 DISCUSSION.....	29
4.1 Principaux constats.....	29
4.1.1 Le soutien direct à l'enfant en contextes éducatifs : une pratique qui a un effet positif sur le développement du vocabulaire expressif.....	29
4.1.2 L'accompagnement des parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier par des visites à domicile et la formation à la lecture partagée : des interventions qui ont certains effets positifs	30

4.1.3	Les interventions de développement professionnel pour accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier : plus d'études nécessaires.....	31
4.1.4	Assurer la mobilisation des parents, des éducateurs ou des enseignants autour d'interventions : une pratique à approfondir	32
4.1.5	L'amélioration de la situation financière des familles pendant la grossesse : un effet sur le développement de l'enfant à explorer	32
4.2	Forces et limites de cette synthèse.....	33
4.2.1	Les forces	33
4.2.2	Les limites	33
5	CONCLUSION.....	35
6	RÉFÉRENCES.....	36
ANNEXE 1	STRATÉGIES DE RECHERCHE	43
ANNEXE 2	DIAGRAMME DE FLUX DE TYPE PRISMA	46
ANNEXE 3	DÉTAILS SUR LES ÉTUDES SÉLECTIONNÉES	47
ANNEXE 4	CARACTÉRISTIQUES DES INTERVENTIONS RECENSÉES	49
ANNEXE 5	EFFETS DES INTERVENTIONS RECENSÉES.....	53

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Critères d'inclusion et d'exclusion.....	10
Tableau 2	Les composantes du langage	12
Tableau 3	Indicateurs du développement langagier utilisés dans les études répertoriées.....	14
Tableau 4	Types d'interventions recensées et effets mesurés	16
Tableau 5	Effets des interventions visant le soutien direct au développement langagier de l'enfant.....	20
Tableau 6	Effets des interventions visant à accompagner les parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier	23
Tableau 7	Effets des interventions visant à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier	25
Tableau 8	Effets des interventions visant à accompagner à la fois les parents, les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier	27

FAITS SAILLANTS

- Le langage oral aide l'enfant de 0 à 5 ans à s'exprimer, à raisonner, à apprendre et à avoir des interactions sociales satisfaisantes. Il constitue aussi la base essentielle de l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. En 2022, 11,5 % des petits Québécois de 5 ans présentaient une vulnérabilité au regard du domaine « Habiletés de communication et connaissances générales ». Ce domaine concerne le développement du langage oral.
- Agir auprès de tous les enfants, et de façon plus soutenue auprès de ceux présentant des facteurs de risque sur le plan langagier, contribue à prévenir les difficultés langagières. Les interventions de promotion et de prévention poursuivent cet objectif.
- Les interventions qui visent à soutenir directement les enfants en contextes éducatifs sont les plus étudiées dans les écrits scientifiques recensés. Elles misent sur des activités éducatives variées (ex. : le jeu, les chansons et les comptines, les activités extérieures) ou l'activité spécifique de lecture partagée, qui consiste à présenter un livre aux enfants en favorisant l'interaction avec eux. Ces interventions ont globalement des effets positifs sur le développement langagier, notamment sur le vocabulaire utilisé par l'enfant.
- Deux types d'interventions visant à accompagner les parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier ont été répertoriées, soit les visites à domicile et les interventions portant sur la lecture partagée. Les visites à domicile sont destinées à des familles vulnérables sur le plan socioéconomique. Elles se déroulent sur une longue période et poursuivent des objectifs liés aux pratiques parentales et à l'interaction parent-enfant. Les interventions portant sur la lecture partagée sont de courte durée et ciblent l'apprentissage et la mise en application de stratégies de lecture partagée. Une bonne partie des interventions d'accompagnement des parents ont certains effets positifs sur le développement du langage de leur enfant.
- Les interventions qui visent à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier sont moins étudiées. Dans les études recensées, il n'est pas clair qu'elles ont des effets positifs.
- Les interventions qui mobilisent à la fois les parents, les éducateurs ou les enseignants sont aussi moins étudiées. Certaines comprennent l'accompagnement des parents combiné à la reprise, en contextes éducatifs, du contenu exploré à la maison. Ce type d'interventions montre des effets positifs.
- Dans une étude, l'offre d'un supplément financier pendant la grossesse montre un effet positif sur le développement langagier cinq ans plus tard. Les études se penchant sur l'effet de politiques publiques sur le développement du langage semblent rares, et d'autres études sur le sujet sont nécessaires.
- Étant donné que divers types d'interventions de promotion et de prévention peuvent avoir des effets positifs sur le développement langagier de 0 à 5 ans, il semble pertinent de combiner plusieurs interventions dans les milieux de vie de l'enfant dans l'optique d'assurer leur complémentarité et leur continuité.

SOMMAIRE

Contexte

Selon l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle, en 2022, 11,5 % des petits Québécois de 5 ans présentaient une vulnérabilité dans le domaine « Habiletés de communication et connaissances générales », qui rend compte du développement du langage oral. Ce développement est particulièrement important pour l'ensemble du développement global, de 0 à 5 ans, et pour la réussite éducative ultérieure, notamment. En ce sens, il est pertinent de s'intéresser aux interventions de promotion et de prévention susceptibles de soutenir le développement langagier, avant même que des difficultés ne se présentent.

Objectif

La présente synthèse vise à documenter des interventions de promotion et de prévention répertoriées dans la littérature internationale dont l'effet sur le développement langagier d'enfants de 0 à 5 ans a été mesuré. Plus précisément, l'objectif est de documenter les caractéristiques et les effets de ces interventions.

Méthodologie

La synthèse découle d'une revue d'études originales menées dans certains pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) au cours des dix dernières années (2013-2023). Trois bases de données ont été interrogées, soit Medline (OVID), ERIC (EBSCO) et PsycINFO (OVID). Les mots-clés qui ont été utilisés sont liés à trois concepts, à savoir « enfants de 0 à 5 ans », « développement du langage » et « interventions ». Pour être incluses, les études devaient : 1) être publiées dans une revue révisée par des pairs; 2) porter sur une population d'au moins 100 enfants de 0 à 5 ans ne présentant pas de difficultés langagières déjà identifiées¹ et 3) inclure un groupe de comparaison. Les interventions devaient en outre viser principalement et explicitement le développement du langage oral. Vingt études ont été retenues. L'analyse des données s'est appuyée sur le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1981) et sur le *Cadre de référence sur le développement langagier pour les services de garde éducatifs à l'enfance* (Sylvestre, Bouchard et Julien, à paraître). Les résultats ont été discutés au regard de la littérature complémentaire existante. Un comité scientifique a été impliqué à différents moments-clés de la recherche. Une version préliminaire de la synthèse a également fait l'objet d'une révision par des pairs.

¹ Les interventions destinées aux enfants présentant des difficultés langagières ne constituent pas des interventions de promotion et de prévention dans le sens choisi pour cette synthèse, mais bien des services de soutien ciblés.

Principaux constats

Les interventions recensées ont des cibles variées

Les 20 interventions répertoriées visent à soutenir l'enfant dans son développement langagier, soit directement auprès de lui (n = 7), soit indirectement, en s'adressant à ses parents (n = 6), à son éducateur (n = 1) ou à son enseignant (n = 2). Certaines interventions indirectes (n = 3) visent la mobilisation à la fois des parents et de l'éducateur ou de l'enseignant. Enfin, une intervention consiste à offrir un supplément financier aux mères enceintes présentant une vulnérabilité sur le plan socioéconomique.

Le soutien direct à l'enfant en contextes éducatifs : une pratique efficace pour le développement du vocabulaire

Les interventions soutenant directement les enfants sont implantées en contextes éducatifs. Elles sont de deux types, à savoir : 1) celles axées sur la lecture partagée (n = 4) et 2) celles organisées autour d'autres activités éducatives comme les jeux de société, les chansons et les comptines (n = 3). Ces interventions ont globalement un effet positif sur le développement langagier, particulièrement sur le vocabulaire expressif de l'enfant (production des mots). Ce constat est appuyé par une revue systématique portant sur les enfants de 4 à 7 ans.

L'accompagnement des parents par des visites à domicile et la formation à la lecture partagée : certains effets positifs

Les interventions destinées aux parents sont de deux types, à savoir : 1) les visites à domicile, de longue durée, qui sont destinées à des familles en situation de vulnérabilité sur le plan socioéconomique et 2) les interventions de courte durée qui ciblent spécifiquement l'apprentissage et la mise en application de stratégies de lecture partagée. Plusieurs interventions d'accompagnement des parents ont des effets positifs sur le développement du langage expressif de leur enfant, sans en avoir sur leur langage réceptif (la compréhension). Une revue systématique démontre les effets positifs des visites à domicile pour favoriser globalement le développement langagier. Elle montre que les interventions mises en place dès la naissance sont plus efficaces. Par ailleurs, une méta-analyse démontre également l'efficacité des interventions de lecture partagée, en soulignant que plus ces interventions s'échelonnent dans le temps avec un grand nombre de rencontres, plus elles risquent d'être efficaces.

Les interventions de développement professionnel pour accompagner le personnel éducatif : d'autres études nécessaires

Les interventions visant à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier sont moins étudiées dans les articles sélectionnés. Elles consistent, par exemple, en de la formation de groupe et de la rétroaction individuelle. Les effets des interventions sont mitigés; plus d'études sont nécessaires. Une méta-analyse soutient la difficulté de démontrer les effets de ce type d'interventions.

Les interventions visant à la fois les parents et le personnel éducatif : une pratique prometteuse à approfondir

Les interventions mobilisant les parents, les éducateurs ou les enseignants sont également moins étudiées dans les articles sélectionnés. Deux interventions ont un effet positif sur le vocabulaire réceptif. Elles sous-tendent l'accompagnement des parents et la reprise, en contexte éducatif, du contenu exploré par les parents avec les enfants. Plus d'études sur les interventions de ce type seraient nécessaires.

Offrir un supplément financier aux familles pendant la grossesse : un effet sur le développement langagier des enfants à explorer

Dans une étude, recevoir un supplément financier pendant les deuxièmes et troisièmes trimestres de grossesse montre un effet positif sur le développement langagier du jeune enfant à naître, lorsque celui-ci a atteint l'âge de 5 ans. Il apparaît pertinent d'avoir plus d'études sur l'effet de politiques publiques sur le développement langagier pendant la petite enfance.

Conclusion

Les interventions favorisant le développement langagier des enfants de 0 à 5 ans prennent plusieurs formes. Cette revue rapide des connaissances fait ressortir l'importance de soutenir directement l'enfant en contextes éducatifs, et également d'accompagner les adultes significatifs pour l'enfant, à commencer par ses parents. Elle soulève également l'intérêt de s'intéresser à l'effet de l'amélioration de la situation financière des familles sur le développement langagier des jeunes enfants. Dans l'ensemble, il apparaît pertinent de mettre en place un ensemble d'interventions dans les divers milieux de vie des enfants; celles-ci pourraient probablement être complémentaires.

1 INTRODUCTION

Le langage oral permet à l'enfant de s'exprimer et de se faire comprendre, de raisonner et d'apprendre, et favorise les interactions sociales satisfaisantes (Honourable Margaret Norrie McCain, 2020). Le langage oral se définit comme un moyen de communiquer avec autrui, donc de transmettre et recevoir un message. Il est composé de sons formant des mots porteurs de sens, qui sont utilisés pour produire des phrases, puis un discours organisé. Au-delà de sa forme et de son contenu, le langage oral exige aussi de maîtriser des règles d'utilisation liées à la communication interpersonnelle (ex. : maintenir le contact visuel avec son interlocuteur, ajuster le contenu du message à celui-ci; Owens, 2020).

Le développement du langage oral interagit étroitement avec les autres sphères de développement de l'enfant. À partir de 6 ans, le langage oral constitue aussi la base de l'apprentissage formel du langage écrit (NICHD Early Child Care Research Network, 2005). En effet, il est fortement associé à l'acquisition d'habiletés ultérieures en lecture et en écriture (Catts *et al.*, 2016). De façon générale, un développement langagier harmonieux de 0 à 5 ans favorise la réussite éducative (Hohm *et al.*, 2007), le développement des compétences sociales (Barnett *et al.*, 2012), et à plus long terme, l'employabilité et le bien-être en général (Law *et al.*, 2009).

La plupart des enfants acquièrent aisément le langage oral (Perani *et al.*, 2011). Dès la grossesse, et de façon particulièrement importante de la naissance jusqu'à l'âge de 2 ans, les connexions neuronales qui permettent l'apprentissage du langage oral se développent à grande vitesse (Honourable Margaret Norrie McCain, 2020). Les interactions que vit l'enfant dans ses milieux de vie façonnent ces connexions, qui continuent de se former et de se renforcer pendant la petite enfance, et longtemps après (Romeo *et al.*, 2018). Bien que la plupart des enfants développent leur langage oral sans défis particuliers, et le font de surcroît en suivant la même trajectoire, ils ne le font pas tous à la même vitesse. Si la variabilité interindividuelle est attendue, certains enfants présentent toutefois une réelle vulnérabilité sur le plan du développement langagier.

1.1 Le développement langagier des jeunes Québécois

L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) et l'Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants à la maternelle (EQPPM), réalisées aux 5 ans, permettent d'avoir un portrait du développement des enfants québécois. L'outil de mesure de la vulnérabilité développementale utilisé est l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), traduit de l'*Early Development Instrument* (EDI), qui est largement employé à l'échelle internationale (Innocenti Research Centre, 2013). Cet outil mesure cinq domaines de développement. Le domaine « Habiletés de communication et connaissances générales » concerne le langage oral (ex. : utiliser la langue d'enseignement, comprendre ce qui est dit) et les connaissances (ex. : participer à un jeu faisant appel à l'imagination, répondre à des questions qui nécessitent une connaissance du monde). Le domaine « Développement cognitif et langagier », quant à lui, regroupe principalement les habiletés et les intérêts en lien avec la lecture et les mathématiques (Ducharme, Paquette et Daly, 2023). Les résultats de l'IMDPE

s'appuient sur un seuil de vulnérabilité pour chaque domaine, qui est défini par le score moyen des enfants se situant au 10^e percentile et en dessous.

En 2022, 11,5 % de tous les enfants à l'échelle du Québec présentaient une vulnérabilité dans le domaine « Habiletés de communication et connaissances générales ». Ce pourcentage grimpeait à 15,7 % pour le quintile des enfants résidant dans les quartiers les plus défavorisés sur le plan matériel, et diminuait à 9 % pour le quintile le plus favorisé (Ducharme, Paquette et Daly, 2023). Parmi les caractéristiques étudiées dans l'EQDEM et l'EQPPEM, celles qui sont associées à un risque plus élevé de ne répondre qu'à peu ou à aucune attente au regard du domaine « Habiletés de communication et connaissances générales » étaient : 1) être un garçon 2) être né en juillet, août ou septembre (donc, être parmi les plus jeunes de sa cohorte) 3) ne pas recevoir une scolarisation dans sa langue maternelle 4) vivre dans une famille monoparentale ou recomposée 5) avoir des parents ou un parent seul qui n'a pas de diplôme d'études secondaires et 6) vivre dans un ménage à faible revenu (Ducharme, Paquette et Daly, 2023, et Groleau et Auder, 2023).

1.2 Réduire les facteurs de risque et augmenter les facteurs de protection

Les caractéristiques associées au risque de présenter une vulnérabilité dans le domaine « Habiletés de communication et connaissances générales » qui ressortent de l'EQDEM et de l'EQPPEM recourent des facteurs de risque de présenter des difficultés langagières qui sont bien documentés. Certains relèvent de caractéristiques personnelles, comme le fait d'être un garçon (Chaimay *et al.*, 2006). D'autres sont du domaine des caractéristiques socioéconomiques, comme le fait d'avoir une mère ayant un faible niveau de scolarité et de vivre dans un ménage ayant un faible revenu (Chaimay *et al.*, 2006). Des facteurs proximaux largement étudiés, comme l'environnement familial de littératie (ex. : le nombre de livres disponibles à la maison, la fréquentation d'une bibliothèque) et la qualité des interactions parents-enfants, pourraient expliquer l'association entre certaines caractéristiques socioéconomiques et le développement langagier de l'enfant (Law *et al.*, 2019). Au chapitre des facteurs de risque, ce serait davantage le cumul de facteurs de risque plutôt que chaque facteur pris isolément qui expliquerait le mieux la trajectoire de développement langagier moins favorable de certains jeunes enfants. Des facteurs de protection peuvent aussi mitiger l'effet des facteurs de risque (Short *et al.*, 2019).

Parmi les facteurs de protection documentés figurent notamment les comportements de la mère marqués par la sensibilité (ex. : répondre chaleureusement aux tentatives de communication de l'enfant et anticiper ses besoins physiques et émotionnels; Pungello *et al.*, 2009). En effet, la sensibilité maternelle est associée à certaines habiletés langagières, notamment la communication intentionnelle à 10 mois (c'est-à-dire la capacité à communiquer non verbalement avec une intention précise) et le langage expressif à 3 ans (Deans, 2020). À ce sujet, la qualité de la communication mère-enfant, marquée par des épisodes d'attention conjointe, des routines et des échanges équilibrés, serait plus déterminante que la seule quantité de mots adressés à l'enfant (Hirsh-Pasek *et al.*, 2015). Si la sensibilité maternelle a été

plus largement étudiée, une association similaire entre la sensibilité du père et le développement du langage de l'enfant serait aussi démontrée (Rodrigues *et al.*, 2021). Par ailleurs, la fréquentation d'un service de garde éducatif à l'enfance constitue un autre facteur de protection au regard du développement langagier, lorsque ce dernier répond à certains critères de qualité (Côté *et al.*, 2013). Dans cette optique, la qualité des processus, notamment définie par des interactions éducatrice-enfant sensibles et chaleureuses, est particulièrement déterminante pour favoriser le développement langagier des enfants (Bigras *et al.*, 2012).

L'importance du développement langagier pendant la petite enfance et pour toute la trajectoire de vie ultérieure, de même que la proportion importante de Québécois de 5 ans présentant une vulnérabilité dans le domaine « Habiletés de communication et connaissances générales », appellent à s'interroger sur les interventions permettant : 1) de soutenir le développement langagier et 2) de prévenir les difficultés susceptibles d'émerger au cours de ce développement.

1.3 Contexte et objectifs de la présente synthèse rapide de connaissances

L'INSPQ a reçu le mandat de la Direction du développement, de l'adaptation et de l'intégration sociale du ministère de la Santé et des Services sociaux de produire un outil de transfert de connaissances portant sur le développement langagier pendant la petite enfance et les interventions de promotion et de prévention susceptibles de le favoriser. Cette tranche d'âge a été ciblée parce qu'elle est reconnue comme étant importante, notamment pour le développement ultérieur du langage oral et pour l'apprentissage du langage écrit. La présente synthèse rapide de connaissances a été réalisée dans le but de soutenir la production de l'outil de transfert de connaissances.

Les interventions de promotion visent à encourager un développement langagier satisfaisant chez tous les enfants afin qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel (Tessier et Valade, 2017). Les interventions de prévention, pour leur part, ont pour but de réduire la probabilité de voir émerger des difficultés langagières et sont souvent destinées aux enfants ou aux familles présentant certains facteurs de risque (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2015).

La pertinence de documenter les interventions de promotion et de prévention dont l'effet a été étudié au regard du développement langagier émerge notamment d'un avis de l'Institut national d'excellence en santé et services sociaux (INESSS) publié en 2017 et intitulé *Organisation du continuum et de la dispensation des services aux enfants âgés de 2 à 9 ans présentant un trouble développemental du langage (trouble primaire du langage)* (Tessier et Valade, 2017). Bien que cet avis porte sur les enfants présentant un trouble du langage, il souligne l'importance d'un continuum de services à trois niveaux. Le premier niveau correspond à des services universels de promotion du développement des capacités de communication et de prévention des difficultés de langage. Le deuxième niveau implique des services de soutien ciblés aux enfants présentant des difficultés dans le développement de leurs capacités de communication. Le troisième niveau consiste en des services spécialisés destinés aux enfants qui n'ont pu progresser suffisamment malgré les services de premier et deuxième niveaux. Le présent travail s'intéresse exclusivement aux services du premier niveau.

2 MÉTHODOLOGIE

La présente synthèse rapide de connaissances porte sur les interventions de promotion et de prévention favorisant le développement langagier chez l'ensemble des enfants de 0 à 5 ans. Elle repose sur une recension des écrits sur le sujet.

2.1 Question de recherche

La synthèse vise à répondre à la question de recherche suivante : « Quelles sont les caractéristiques et l'efficacité des interventions de promotion et de prévention dont l'effet sur le développement langagier des enfants de 0 à 5 ans a été mesuré? »

2.2 Recherche documentaire

Une stratégie de recherche documentaire a été développée avec l'aide d'un bibliothécaire. Les mots-clés liés à trois concepts ont été retenus, à savoir « enfants de 0 à 5 ans », « développement du langage » et « interventions ». Des mots-clés liés au concept de « trouble » ont été utilisés pour exclure les enfants issus de populations cliniques et les services de soutien ciblés (ex. des enfants présentant un trouble du langage identifié et des thérapies leur étant destinées). Trois bases de données ont été interrogées le 6 janvier 2023, à savoir Medline (OVID), ERIC (EBSCO) et PsycINFO (OVID). La recherche a porté sur les études publiées dans les 10 dernières années (2013 à 2023). Le détail de la stratégie de recherche est présenté à l'annexe 1.

La stratégie de recherche a permis d'identifier 5 396 articles, après dédoublement. Une première sélection sur la base de la lecture des titres et des résumés a été réalisée, en tenant compte des critères d'inclusion et d'exclusion détaillés dans le tableau 1². Les études devaient aussi être publiées dans des revues révisées par des pairs, en anglais ou en français. Ce sont 210 articles qui ont été inclus à cette étape. Une deuxième sélection sur la base de la lecture complète des articles a été faite. Vingt articles correspondant à l'ensemble des critères ont finalement été retenus. Le processus de sélection des articles a été mené par trois conseillères scientifiques, à savoir l'auteur et les deux collaboratrices à la présente synthèse. Les divergences ont été résolues par consensus. La figure en annexe 2 récapitule le processus de sélection des articles. Elle s'appuie sur une adaptation du cadre PRISMA.

² Il est à noter que le choix de ces critères d'inclusion et d'exclusion aurait pu mener à exclure des publications qui auraient été conservées si d'autres choix avaient été faits.

Tableau 1 Critères d’inclusion et d’exclusion

	Critères d’inclusion	Critères d’exclusion
Population	<ul style="list-style-type: none"> • Enfants de 0 à 5 ans 11 mois (71 mois)^a N = 100 et plus^b 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfants de 6 ans (72 mois) et plus • Enfants nés prématurément • Enfants présentant des difficultés de développement connues • Enfants présentant des problèmes de santé physique • Enfants présentant un trouble neurologique ou de santé mentale diagnostiqué
Intervention^c	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions réalisées avant l’apparition ou le dépistage de difficultés langagières chez les enfants • Interventions qui visent explicitement et principalement le développement du langage oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Interventions qui ciblent les enfants présentant des difficultés langagières • Interventions qui visent explicitement et principalement l’éveil à la lecture et à l’écriture • Interventions qui visent explicitement et principalement l’apprentissage d’une langue seconde • Interventions qui incluent une supplémentation en vitamines^d
Comparaison	<ul style="list-style-type: none"> • Études originales comprenant un groupe de comparaison n’ayant pas reçu l’intervention 	<ul style="list-style-type: none"> • Études originales sans groupe de comparaison ou comprenant un groupe de comparaison recevant une intervention tout autre^e • Études secondaires (revue systématique, examen de la portée, etc.) • Protocoles de recherche • Études issues de la littérature grise
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure quantitative du développement langagier basée sur l’observation d’un adulte (ex. : parent, éducateur, chercheur) et réalisée à l’aide d’un outil de mesure 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation qualitative du développement langagier • Mesure du développement langagier s’inscrivant dans une mesure composite de l’éveil à la lecture et à l’écriture • Mesure du développement langagier dans le contexte d’une intervention visant l’apprentissage d’une langue seconde • Mesure exclusive de l’apprentissage de mots ciblés ou de rappel de récit
Milieus	<ul style="list-style-type: none"> • Pays membre de l’OCDE 	<ul style="list-style-type: none"> • Pays non-membre de l’OCDE

^a La moyenne d’âge des enfants composant l’échantillon a été considérée pour ce critère. Lorsque la moyenne n’était pas mentionnée, l’âge considéré était la médiane de la tranche d’âge des enfants participant à l’étude. Ainsi, s’il était dit que les enfants étaient âgés de 5 à 6 ans, il était considéré que les enfants avaient globalement 5 ans 6 mois.

^b Ce critère a été choisi pour s’assurer de la portée des résultats.

^c Dans le cadre de cette synthèse, l’intervention est considérée comme un ensemble d’actions poursuivant un objectif cohérent et dont le but est d’apporter un changement ou d’entraîner un résultat mesurable (Enderby et Law, 2019). En ce sens, l’application d’un programme éducatif en service de garde ou en milieu scolaire peut constituer une intervention.

^d Certaines interventions de ce type ont été répertoriées et ont été exclues en raison du manque de transférabilité au contexte québécois.

^e Il a été jugé que les études comparant des interventions de nature différente (ex. : une intervention favorisant le développement de la motricité et une autre le développement langagier) ne permettaient pas de tirer des conclusions fiables sur l’effet des interventions.

Compte tenu de la forme de cette recension des écrits, à savoir une synthèse rapide de connaissances, l'évaluation formelle de la qualité méthodologique des études n'a pas été réalisée. Toutefois, des critères ont été choisis dans l'optique d'éviter certains enjeux de qualité ou des biais :

- 1) la publication dans une revue révisée par les pairs;
- 2) l'échantillon comprenant au moins 100 enfants;
- 3) la présence d'un groupe de comparaison n'ayant pas reçu l'intervention;
- 4) l'utilisation d'outils de mesure.

L'ensemble des études sélectionnées satisfait tous ces critères.

2.3 Extraction des données et analyse

Les données des 20 articles sélectionnés ont été extraites dans une grille comprenant notamment : 1) les caractéristiques des études (le pays, la population, le devis, etc.); 2) les caractéristiques des interventions étudiées (durée, intervenant responsable, lieu, format, contenu, etc.) et 3) les effets des interventions (instrument de mesure, effets sur le développement langagier, etc.).

Les données extraites concernant les interventions ont été analysées sur la base du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1981). Ce modèle théorique présente le développement comme résultant de l'influence réciproque entre l'enfant et ses milieux de vie, de même que les milieux où celui-ci ne participe pas directement, comme le milieu de travail de ses parents, et la société en général. Ainsi, les interventions ont d'abord été catégorisées selon qu'elles visaient à améliorer le développement du langage par une action directe auprès de l'enfant, ou une action indirecte en s'adressant aux personnes significatives dans ses milieux de vie.

Les données extraites au regard du développement du langage ont, quant à elles, été analysées sur la base du *Cadre de référence sur le développement langagier pour les services de garde éducatifs à l'enfance* (Sylvestre et al., à paraître). Dans ce cadre, les composantes du langage considérées sont l'utilisation, le contenu et la forme. Ces trois composantes interreliées peuvent être observées sur le plan réceptif, donc de la compréhension du langage, et sur le plan expressif, c'est-à-dire de l'expression ou, en d'autres mots, de la production. Par exemple, au regard du contenu, l'enfant comprend un nombre donné de mots de vocabulaire et en produit certains. Le tableau 2 présente ce qu'incluent les trois composantes du langage.

Tableau 2 Les composantes du langage

Utilisation	Contenu	Forme
<ul style="list-style-type: none">• Intentions de communication (buts du locuteur)• Règles conversationnelles• Ajustement au contexte et à l'interlocuteur• Discours (ex. : narratif, informatif)	<ul style="list-style-type: none">• Lexique (vocabulaire)• Sémantique (sens du langage)	<ul style="list-style-type: none">• Phonologie (sons)• Morphologie (« grammaire »)• Syntaxe (phrases)

2.4 Comité scientifique et révision par les pairs

Le comité scientifique a été impliqué à différentes étapes du projet. Après avoir commenté la stratégie de recherche documentaire, il a été appelé à consulter une version préliminaire de la présente synthèse en commentant l'exactitude du contenu, de même que la pertinence des méthodes utilisées et des constats réalisés. Par la suite, en conformité avec le Cadre de référence sur la révision par les pairs des publications scientifiques de l'Institut national de santé publique du Québec, une version préliminaire de la synthèse a été soumise à quatre réviseuses externes. En prenant appui sur la grille institutionnelle, les réviseuses ont été conviées, comme les membres du comité scientifique, à valider l'exactitude du contenu de la synthèse, de même que la pertinence des méthodes utilisées et des constats réalisés. Elles ont rempli une déclaration d'intérêts, et aucun conflit n'a été signalé. Leurs commentaires sur la version pré-finale de cette synthèse rapide ont été pris en compte dans la rédaction de la version finale.

3 RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en deux parties, à savoir : 1) la description des études incluses et 2) les caractéristiques et les effets des interventions étudiées.

3.1 Description des études incluses

Des 20 études incluses, la grande majorité a été réalisée en Europe de l'Ouest (n = 9) ou en Amérique du Nord (n = 8). Les études menées en Amérique du Nord proviennent des États-Unis (n = 6) et du Canada (n = 2). Les études du Canada ont été réalisées au Manitoba. Les trois autres études ont été réalisées en Turquie, en Israël et en Australie.

La plupart des devis sont expérimentaux (n = 9) ou quasi-expérimentaux (n = 9). Deux études s'appuient sur un devis de cohorte rétrospective. Les études privilégiant un devis expérimental ou quasi-expérimental permettent la comparaison d'un groupe intervention à un groupe contrôle qui ne reçoit pas l'intervention. Dans six études, plus d'une condition d'intervention est comparée à la condition contrôle (ex. : les chercheurs ont prévu une condition d'intervention avec un petit groupe et une autre avec un grand groupe).

Le plus petit échantillon comprend 112 enfants, et le plus grand, 8 209. Onze interventions ont été mises en place auprès d'une clientèle ciblée, principalement des enfants issus de familles ayant un faible statut socioéconomique ou des enfants résidant dans une zone défavorisée sur le plan socioéconomique. Les neuf autres interventions ciblent l'ensemble des enfants admissibles en fonction de critères prédéterminés, sans égard au statut socioéconomique de la famille. Pour un petit nombre d'études (n = 4), le fait que l'enfant ait pour langue maternelle la langue de l'intervention et de l'évaluation constituait un critère d'admissibilité. Dans la grande majorité des autres études (n = 16), les enfants ayant la langue d'intervention et d'évaluation comme langue seconde constituent une minorité de l'échantillon (ex. : de 5 % à 10 %; (Bleses *et al.*, 2018; Nicolopoulou *et al.*, 2015). La langue d'intervention la plus fréquente est l'anglais (n = 9), suivie de l'allemand (n = 5).

Pour plus de la moitié des interventions, le développement langagier a été mesuré après l'âge de 3 ans (n = 13). Dans la majorité des études, une mesure a été réalisée avant et tout de suite après l'intervention (n = 16). Pour les quatre autres études, les interventions ont été implantées dès la grossesse ou à la naissance, ce qui n'a pas permis de réaliser une mesure de base. Deux de ces études comprennent une seule mesure effectuée après l'intervention, aux 5 ans des enfants. Pour les deux autres études, des mesures ont été faites à différents âges des enfants jusqu'à la fin de l'intervention.

Les instruments de mesure permettent parfois de mesurer le langage expressif et/ou réceptif³ de manière globale⁴. L'utilisation du langage est mesurée sous l'angle des habiletés communicatives et pragmatiques et des habiletés narratives. Le contenu est mesuré exclusivement sur la base du vocabulaire expressif et réceptif. La forme est mesurée au regard de la morphosyntaxe et aussi de la phonologie⁵. Le tableau 3 présente les huit indicateurs qui ont été considérés dans les études sélectionnées, en précisant le nombre d'études pour chaque indicateur.

Tableau 3 Indicateurs du développement langagier utilisés dans les études répertoriées

Langage global	Utilisation	Contenu	Forme
<ul style="list-style-type: none"> • Langage réceptif (n = 10) • Langage expressif (n = 7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Habiletés communicatives et pragmatiques (n = 3) • Habiletés narratives (n = 1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire réceptif (n = 9) • Vocabulaire expressif (n = 12) 	<ul style="list-style-type: none"> • Morphosyntaxe ^a (n = 3) • Phonologie (n = 1)

^a La morphosyntaxe concerne la morphologie et la syntaxe.

Un nombre important d'études (n = 13) porte sur les effets de l'intervention à la fois sur l'aspect réceptif et expressif du langage. Cinq études s'intéressent aux effets sur le langage expressif exclusivement, et deux études, sur le langage réceptif exclusivement. Le vocabulaire est l'indicateur le plus fréquemment mesuré (n = 15). Dans la plupart des études, les mesures sont réalisées à l'aide d'outils standardisés. Les tests utilisés varient d'une étude à l'autre; ils comprennent notamment le *Peabody Picture Vocabulary Test* (n = 4), qui permet d'évaluer le vocabulaire réceptif, et le *Preschool Language Scale* (n = 3) qui constitue une mesure du langage à la fois sur le plan réceptif et expressif. Les résultats des deux études de cohortes s'appuient sur des mesures réalisées avec l'outil *Early Development Instrument*. L'annexe 3 présente les études sélectionnées de façon détaillée.

3.2 Caractéristiques et efficacité des interventions étudiées

Les 20 études recensées documentent 20 interventions distinctes. Les interventions répertoriées visent à soutenir directement l'enfant dans son développement langagier (n = 7) ou indirectement, en s'adressant à ses parents (n = 6), son éducateur (n = 1) ou son enseignant (n = 2). Certaines interventions (n = 3) visent la mobilisation à la fois des parents et de l'éducateur ou de l'enseignant; la mobilisation a ultimement comme objectif de maximiser le soutien au développement. Une dernière intervention (n = 1) consiste en un supplément

³ La compréhension de mots et de phrases complexes, la compréhension d'un texte narratif, la compréhension de phrases simples et complexes et la compréhension de concepts sont ici considérées comme relevant globalement du langage réceptif, comme il est hasardeux de les associer à une composante précise dans le contexte du peu d'information donnée dans les études.

⁴ Le domaine « Habiletés de communication et connaissances générales » de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance est considéré ici comme une mesure globale du langage réceptif et expressif.

⁵ Aucune distinction n'est faite entre les aspects réceptif et expressif en ce qui concerne l'utilisation et la forme étant donné que les précisions sont rarement données à ce sujet.

financier pendant la grossesse qui ne vise pas précisément le développement langagier, mais qui a été évaluée à cet égard.

Il est à noter que plusieurs interventions sont axées sur la lecture de livres, tout en misant sur le développement du langage oral et non sur l'éveil à la lecture et à l'écriture. Comme mentionné dans les critères d'inclusion et d'exclusion, les interventions ayant comme objectif principal l'éveil à la lecture et à l'écriture (ex. : apprendre à reconnaître les lettres et les sons) ont été exclues.

Dans la section qui suit, les caractéristiques et l'efficacité des interventions recensées sont présentées en fonction de leurs cibles, à savoir : 1) l'enfant; 2) les parents; 3) l'éducateur ou l'enseignant; 4) à la fois les parents et l'éducateur ou l'enseignant et 5) la situation financière des familles (via une politique publique). Le tableau 4 résume les types d'interventions et les effets qui ont été mesurés. L'annexe 4 permet de consulter le détail des caractéristiques des interventions et l'annexe 5, le détail des effets des interventions.

Tableau 4 Types d'interventions recensées et effets mesurés

Interventions Échantillon (âge des enfants dont le langage a été évalué)	Composante du langage mesurée (Indicateur)	Effets
Enfant (Soutien direct au développement langagier n = 7)		
Lecture de livres (Cohen-Mimran <i>et al.</i> , 2016) n = 220 (3 à 5 ans)	Contenu (<i>vocabulaire expressif</i>) Forme (<i>morphosyntaxe</i>) Utilisation (<i>habiletés narratives</i>)	√ √ n.s.
Adapted Dialogic Reading Program (Ergül <i>et al.</i> , 2016) n = 112 (5 à 6 ans)	Langage global (<i>réceptif</i>) Langage global (<i>expressif</i>) Contenu (<i>vocabulaire réceptif</i>) Contenu (<i>vocabulaire expressif</i>)	√ √ √ √
Lecture partagée 1 (Thomas <i>et al.</i> , 2020) n = 285 (5 ans)	Contenu (<i>vocabulaire réceptif</i>) Contenu (<i>vocabulaire expressif</i>) Forme (<i>morphosyntaxe</i>) Forme (<i>phonologie</i>)	√ √ √ n.s.
Lecture partagée 2 (Van Druten-Frietman <i>et al.</i> , 2016) n = 683 (42 à 86 mois)	Contenu (<i>vocabulaire réceptif</i>) Contenu (<i>vocabulaire expressif</i>)	n.s. √
Language Education Activities for Preschoolers (Bleses <i>et al.</i> , 2018) n = 5 436 (3 à 6 ans)	Langage global (<i>réceptif</i>) Contenu (<i>vocabulaire expressif</i>) Utilisation (<i>habiletés communicatives et pragmatiques</i>)	√ √ n.s.
Play and Learn (Bleses <i>et al.</i> , 2020) n = 116 (1 à 3 ans)	Contenu (<i>vocabulaire réceptif</i>) Contenu (<i>vocabulaire expressif</i>) Utilisation (<i>habiletés communicatives et pragmatiques</i>)	√ √ √
Intervention axée sur les habiletés narratives (Nicolopoulou <i>et al.</i> , 2015) n = 149 (3 à 5 ans)	Langage global (<i>réceptif</i>) Contenu (<i>vocabulaire expressif</i>)	√ n.s.
Parents (Accompagnement dans les pratiques de soutien au développement langagier n = 6)		
Families First Home Visiting (Chartier <i>et al.</i> , 2017) n = 3 179 (5 à 6 ans)	Langage global (<i>réceptif et expressif</i>)	n.s.
My baby and me (Guttentag <i>et al.</i> , 2014) n = (0 à 2 ans et demi)	Langage global (<i>réceptif</i>) Langage global (<i>expressif</i>)	n.s. √
Parents as Teachers (Schaub <i>et al.</i> , 2019) n = (0 à 3 ans)	Langage global (<i>réceptif</i>) Langage global (<i>expressif</i>) Contenu (<i>vocabulaire expressif</i>)	n.s. √ √
Fathers Supporting Success in Preschoolers (Chacko <i>et al.</i> , 2018) n = 126 (4 à 5 ans)	Langage global (<i>réceptif</i>) Langage global (<i>expressif</i>)	√ √
Lecture partagée 3 (Niklas et Schneider, 2015) n = 125 (5 à 6 ans)	Contenu (<i>vocabulaire expressif</i>)	√
Lecture partagée 4 (Noble <i>et al.</i> , 2020) n = 150 (30 à 36 mois)	Langage global (<i>réceptif</i>) Langage global (<i>expressif</i>) Forme (<i>morphosyntaxe</i>)	n.s. n.s. n.s.

Tableau 4 Types d'interventions recensées et effets mesurés (suite)

Interventions <i>Échantillon (âge des enfants dont le langage a été évalué)</i>	Composante du langage mesurée <i>(Indicateur)</i>	Effets
Éducateurs et enseignants (Accompagnement dans les pratiques de soutien au développement langagier n = 3)		
Learning Language and Loving it (Eadie <i>et al.</i> , 2019) <i>n = 234 (0 à 3 ans)</i>	Contenu (vocabulaire réceptif) Contenu (vocabulaire expressif)	n.s. n.s.
Interactions de qualité (Pianta <i>et al.</i> , 2017) <i>n = 1 403 (4 à 5 ans)</i>	Langage global (expressif) Contenu (vocabulaire réceptif) Contenu (vocabulaire expressif)	√ n.s. n.s.
Utilisation du langage (Van Der Veen <i>et al.</i> , 2017) <i>n = 469 (44 à 77 mois)</i>	Utilisation (habiletés communicatives et pragmatiques)	√
Parents, éducateurs, enseignants (Mobilisation autour du soutien au développement langagier n = 3)		
Early Education at home (Teepe <i>et al.</i> , 2019) <i>n = 168 (30 à 39 mois)</i>	Contenu (vocabulaire réceptif)	√
Raising a Reader (Chao <i>et al.</i> , 2015) <i>n = 148 (4 à 5 ans)</i>	Contenu (vocabulaire réceptif)	√
Books for Kids (Neuman, 2017) <i>n = 501 (18 à 64 mois)</i>	Langage global (réceptif) Contenu (vocabulaire réceptif) Contenu (vocabulaire expressif)	n.s. n.s. n.s.
Politiques publiques (Amélioration des conditions de vie n = 1)		
Healthy Prenatal Benefit (Enns, 2019) <i>n = 8 209 (5 ans)</i>	Langage global (réceptif et expressif)	√

√ Effet positif significatif

n.s. Absence d'effet (non-significatif)

3.2.1 Les interventions visant à fournir un soutien direct au développement langagier de l'enfant

Environ le tiers des interventions répertoriées (7/20) visent à améliorer le langage de l'enfant en lui offrant un soutien direct (Bleses *et al.*, 2018, 2020; Cohen-Mimran *et al.*, 2016; Ergül *et al.*, 2016; Nicolopoulou *et al.*, 2015; Thomas *et al.*, 2020; Van Druten-Frietman *et al.*, 2016).

Les caractéristiques des interventions

Les interventions de soutien direct à l'enfant sont mises en place en contextes éducatifs, soit dans le service de garde éducatif ou à l'école. Elles visent spécifiquement à soutenir l'enfant au regard de son développement langagier⁶.

Les interventions de soutien direct à l'enfant répertoriées peuvent être catégorisées en deux types, soit celles axées sur la lecture partagée (n = 4), et celles organisées autour d'autres

⁶ Les interventions de soutien direct exigent que les intervenants reçoivent une formation de base pour réaliser l'intervention dans le cadre de l'étude, de façon à s'assurer que l'intervention soit implantée de façon uniforme. Le but ultime de ces interventions n'est toutefois pas d'accompagner les intervenants. Les interventions indirectes, quant à elles, ont comme but explicite d'amener les adultes à développer de nouvelles compétences de stimulation et de soutien de manière générale. Par extension, il est attendu que ces nouvelles connaissances se répercutent dans leurs pratiques éducatives qui, elles, ont un impact direct sur le soutien offert à l'enfant.

activités éducatives (n = 3). Dans la lecture partagée, le livre constitue le moteur d'interaction entre l'intervenant et les enfants (Dowdall *et al.*, 2020). Dans certains cas, la lecture est suivie d'activités sur les thèmes du livre, notamment pour favoriser la participation active des enfants (Cohen-Mimran *et al.*, 2016; Van Druten-Frietman *et al.*, 2016). Elle peut être réalisée de façon informelle ou selon une structure préétablie. Dans ce dernier cas, l'enseignant lit par exemple l'histoire en l'expliquant une première fois, puis la relit quelques jours plus tard en produisant volontairement des erreurs dans le but de faire réagir les enfants, pour finalement relire l'histoire quelques jours après en posant des questions qui suscitent la réflexion et la discussion (Thomas *et al.*, 2020).

Les autres interventions sont organisées autour d'activités éducatives variées (3/7), par exemple des jeux de société comme les jeux de mémoire, les chansons et les comptines (Bleses *et al.*, 2018). Dans ce contexte, les activités constituent des occasions d'offrir une stimulation langagière plus soutenue. Parfois, seuls les objectifs sont imposés et les activités sur différents thèmes sont laissées à la discrétion de l'éducatrice (Bleses *et al.*, 2018, 2020). Dans l'intervention axée sur les habiletés narratives, les enfants sont invités à tour de rôle à imaginer une histoire qu'ils dictent à leur enseignante, pour ensuite convier quelques pairs à la mettre en scène avec eux. Cette intervention vise, entre autres, à favoriser le développement des habiletés narratives et de jeu symbolique (Nicolopoulou *et al.*, 2015).

Les interventions de soutien direct à l'enfant sont parfois mises en place dans des zones où le statut socioéconomique des familles est faible (3 / 7). Les interventions visent dans la majorité des cas des enfants de 3 ans et plus (6 / 7). Elles sont généralement réalisées par l'éducatrice ou l'enseignant, selon le milieu. Pour l'une des interventions de lecture partagée, l'intervenante est une orthophoniste (Cohen-Mimran *et al.*, 2016). L'éducatrice ou l'enseignant est la plupart du temps formé spécifiquement pour donner l'intervention; la durée de la formation varie de 3 à 15 heures et porte généralement sur les composantes de l'intervention importantes à implanter (ex. : les façons d'utiliser des stratégies de lecture partagée, d'intégrer un vocabulaire soutenu dans les activités, etc.). Les interventions sont surtout réalisées en groupe, bien que certaines activités individuelles puissent y être intégrées (ex. : un enfant raconte une histoire à son enseignant ou entreprend une conversation avec lui sur un sujet donné pendant un jeu de société). Les interventions impliquent toutes des activités réalisées au moins deux fois par semaine, pour une durée minimale de sept semaines et maximale d'une année scolaire. Les activités de lecture partagée s'échelonnent globalement sur une moins longue période que les activités éducatives variées (de 10 semaines à 7 mois, comparativement à 20 semaines à une année scolaire).

Les effets des interventions

Les effets des interventions ont été mesurés à l'aide de huit indicateurs. Des effets positifs sont constatés pour la majorité des huit indicateurs. En outre, toutes les interventions montrent un effet positif sur au moins un indicateur mesuré. Le tableau 5 résume les effets évalués et les résultats obtenus pour les interventions visant à offrir un soutien direct au développement langagier de l'enfant. Les tailles d'effet rapportées sont également indiquées⁷.

⁷ La taille d'effet donne une idée de la force de l'effet d'une variable (ici l'intervention) sur une autre variable (ici le développement langagier) par rapport à une hypothèse nulle. Ainsi, bien que les études sélectionnées ne s'entendent pas précisément sur la grandeur des tailles d'effets, une taille d'effet de 0,2 et moins est généralement considérée comme faible, de 0,5 et moins, comme moyenne, et 0,8 et plus, comme importante.

Tableau 5 Effets des interventions visant le soutien direct au développement langagier de l'enfant

Indicateurs mesurés Interventions <i>Échantillon</i>	Langage réceptif (mesure globale)	Langage expressif (mesure globale)	Vocabulaire réceptif (contenu)	Vocabulaire expressif (contenu)	Habiletés narratives (utilisation)	Habiletés communicatives et pragmatiques (utilisation)	Morpho-syntaxe (forme)	Phonologie (forme)
Interventions axées sur la lecture partagée								
Lecture de livres (Cohen-Mimran <i>et al.</i> , 2016) <i>n</i> = 220 <i>population générale</i>				√ (0,82)	n.s.		√ (0,41)	
Adapted Dialogic Reading Program (Ergül <i>et al.</i> , 2016) <i>n</i> = 112 <i>population vulnérable</i>	√	√	√	√				
Lecture partagée 1 (Thomas <i>et al.</i> , 2020) <i>n</i> = 285 <i>population vulnérable</i>			√	√			√	n.s.
Lecture partagée 2 (Van Druten-Frietman <i>et al.</i> , 2016) <i>n</i> = 683 <i>population générale</i>			n.s.	√				
Interventions axées sur diverses activités éducatives (jeu, chansons et comptines, activités extérieures)								
Language Education Activities for Preschoolers (Bleses <i>et al.</i> , 2018) <i>n</i> = 5436 <i>population générale</i>	√ (0,21)			√ (0,33)		n.s.		
Play and Lean (Bleses <i>et al.</i> , 2020) <i>n</i> = 116 <i>population générale</i>			√ (0,27)	√ (0,27)		√ (0,19)		
Intervention axée sur les habiletés narratives (Nicolopoulou <i>et al.</i> , 2015) <i>n</i> = 149 <i>population vulnérable</i>	√ (0,35)			n.s.				

√ Effet positif significatif

n.s. Aucun effet (non significatif) (une case grise indique que l'effet n'a pas été mesuré) (Taille d'effet par le *d* de Cohen) lorsque les données sont disponibles.

Note : Les interventions qui ont été évaluées avec un devis expérimental sont indiquées **en gras**. Les autres interventions ont été évaluées avec un devis quasi expérimental.

Plus précisément, les **interventions de lecture partagée** (n = 4) ont des effets positifs immédiatement après l'intervention par rapport à la majorité des indicateurs au regard desquels elles ont été évaluées. Une intervention n'a pas d'effet positif significatif sur le vocabulaire réceptif; une autre, sur la phonologie, et une troisième, sur les habiletés narratives. Les effets positifs qui convergent sont ceux sur le vocabulaire expressif (4 interventions sur 4), le vocabulaire réceptif (2 interventions sur 3) et la morphosyntaxe (2 interventions sur 2). Une étude rapporte une taille d'effet de l'intervention de 0,82 pour le vocabulaire expressif et de 0,41 pour la morphosyntaxe, ce qui correspond à des tailles d'effet notables (n = 220). **En somme, les interventions de lecture partagée ont principalement été évaluées au regard du vocabulaire et de la morphosyntaxe, et elles ont un effet positif dans la majorité des cas.** Pour une des interventions, l'effet est le même que la lecture soit réalisée auprès d'un sous-groupe (5 à 6 élèves) ou de la classe entière (14 à 24 élèves). Pour cette même intervention, les parents ont été formés pour remplacer la lecture réalisée par les enseignants, et l'effet positif a été plus marqué que lorsque celle-ci était faite par les enseignants (Ergül *et al.*, 2016). Les auteurs font l'hypothèse que la lecture partagée individualisée avec un adulte hautement significatif (ici le parent) pourrait être avantageuse, car elle permet à l'adulte de se centrer sur les intérêts de l'enfant, fournit plus d'occasions au tout-petit de parler, et permet une interaction adaptée à son niveau de développement.

Les **interventions axées sur des activités éducatives variées** (n = 3) ont également des effets positifs pour plusieurs indicateurs au regard desquelles elles ont été évaluées; seule une intervention est associée à une absence d'effet significatif sur le vocabulaire expressif et une autre, sur les habiletés communicatives et pragmatiques. Les effets positifs qui convergent sont ceux sur le langage réceptif (2 interventions sur 2) et le vocabulaire expressif (2 interventions sur 3). Les tailles d'effet varient de 0,19 à 0,35, ce qui est considéré par plusieurs auteurs des études répertoriées comme un effet modéré. **Ainsi, les interventions axées sur des activités éducatives variées ont surtout été évaluées au regard du langage réceptif et du vocabulaire expressif, et elles ont un effet positif dans la majorité des cas.** Pour une des interventions, des effets positifs sont observés seulement lorsque les éducateurs déterminent eux-mêmes les activités en fonction d'objectifs et non lorsque le déroulement est entièrement préétabli (Bleses *et al.*, 2018). Les auteurs font l'hypothèse qu'une intervention flexible permet aux éducateurs de se concentrer sur l'essentiel, tout en facilitant l'ajustement personnalisé aux besoins de l'enfant. Pour cette même intervention flexible, plus les enfants ont passé de temps à en bénéficier, plus ils ont connu des gains importants sur le plan langagier, ce qui était attendu par les auteurs.

3.2.2 Les interventions visant à accompagner les parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier

Un peu moins du tiers des interventions répertoriées (6/20) visent à accompagner les parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier (Chacko *et al.*, 2018; Chartier *et al.*, 2017; Guttentag *et al.*, 2014; Niklas et Schneider, 2015; Noble *et al.*, 2020; Schaub *et al.*, 2019).

Les caractéristiques des interventions

Les interventions destinées aux parents sont de deux types : 1) des visites à domicile s'inscrivant sur une longue durée et poursuivant des objectifs liés aux pratiques parentales et à l'interaction parent-enfant (n = 3) et 2) des interventions de courte durée ciblant l'apprentissage et la mise en application de stratégies de lecture partagée (n = 3). Une des interventions s'adresse exclusivement aux mères (Guttentag *et al.*, 2014), l'une exclusivement aux pères (Chacko *et al.*, 2018), et les quatre autres sont destinées aux deux parents.

Les visites à domicile s'adressent à une clientèle présentant une vulnérabilité sur le plan socioéconomique. Elles peuvent être définies comme des interventions centrées sur la famille, qui se déroulent à la résidence principale de celle-ci. Les visites visent généralement à combler les besoins en services sociaux, en services de santé et aussi en éducation (Henwood *et al.*, 2020). Elles sont mises en place dès la naissance, voire pendant la grossesse. Plus précisément, elles visent des objectifs variés comme l'adoption de pratiques parentales sensibles et réactives, le développement de la relation parent-enfant à travers les interactions, et l'atteinte d'un bien-être au sein de la famille. Les activités réalisées se déclinent à travers différentes modalités comme la formation, la vidéo-rétroaction, l'accompagnement des parents vers des services sociaux ou de santé, ou encore vers des services communautaires, la référence à des soins de santé (ex. : l'audiologie), ainsi que l'accès à des groupes informels de parents permettant de renforcer le réseau de soutien social. Les visites à domicile sont réalisées par des parents formés à cette fin (ou pairs aidants) ou des intervenants familiaux. Elles s'échelonnent sur une à trois années, à raison d'une à quatre fois par mois, en fonction des besoins et des disponibilités des familles.

Les trois autres interventions sont de courte durée et ont des objectifs plus ciblés en lien avec l'apprentissage de stratégies de lecture partagée. Ces interventions s'adressent à des parents d'enfants de plus de 2 ans. Elles incluent toutes de la formation avec des échanges parents-intervenants combinée au prêt ou au don de livres. Elles se déroulent dans des lieux variés, notamment le milieu de garde. Il est à noter que le lieu d'intervention n'est pas toujours indiqué dans les études, bien que la plupart des caractéristiques importantes soient explicitées dans la majorité des cas, par exemple, la fréquence, la durée, le contenu et la formation des intervenants. Les interventions sont réalisées par différents intervenants (ex. : éducateur, assistant de recherche). Elles peuvent être réalisées en groupe et en sous-groupe (Chacko *et al.*, 2018), de manière individuelle (Noble *et al.*, 2020) ou en combinant ces deux modes (Niklas et Schneider, 2015). Ces interventions relativement brèves varient de deux à huit rencontres, qui durent chacune de 30 à 90 minutes.

Les effets des interventions

Cinq indicateurs ont été considérés dans les études de ces interventions. Des six interventions visant à accompagner les parents, quatre ont eu un effet positif au regard d'au moins un indicateur mesuré, notamment le langage expressif. Les deux interventions qui n'ont pas eu d'effet positif sont *Families First Home Visiting* et l'intervention de lecture partagée 2. La première est destinée à une clientèle ciblée et l'effet a été mesuré deux ans après la fin de

l'intervention; la deuxième s'adresse à une clientèle universelle et l'effet a été mesuré tout de suite après l'intervention. **En résumé, les interventions visant à accompagner les parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier ont surtout été évaluées au regard du langage réceptif et du langage expressif, et elles ont un effet positif dans la majorité des cas sur le langage expressif, mais pas sur le langage réceptif.** Le tableau 6 résume les effets évalués et les résultats obtenus pour l'ensemble de ces interventions. Les tailles d'effet rapportées sont également indiquées.

Tableau 6 Effets des interventions visant à accompagner les parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier

Indicateurs mesurés Interventions Échantillon	Langage réceptif (mesure globale)	Langage expressif (mesure globale)	Vocabulaire réceptif (contenu)	Vocabulaire expressif (contenu)	Morphosyntaxe (forme)
Interventions de visites à domicile					
Families First Home Visiting (FFHV) (Chartier <i>et al.</i> , 2017) <i>n</i> = 3 179	n.s.	n.s.			
My baby and me (Guttentag <i>et al.</i> , 2014) <i>n</i> = 247	n.s.	√ ^a			
Parents as Teachers (Schaub <i>et al.</i> , 2019) <i>n</i> = 211	n.s.	√		√	
Interventions axées sur la lecture partagée					
Fathers Supporting Success in Preschoolers (Chacko <i>et al.</i> , 2018) <i>n</i> = 126	√ (0,52)	√ (0,51)			
Lecture partagée 3 (Niklas et Schneider, 2015) <i>n</i> = 125				√ (0,59)	
Lecture partagée 4 (Noble <i>et al.</i> , 2020) <i>n</i> = 150	n.s.	n.s.			n.s.

√ Effet positif significatif

n. s. Aucun effet (non significatif) (une case grise indique que l'effet n'a pas été mesuré) (Taille d'effet par le *d* de Cohen) lorsque les données sont disponibles.

Note : Les interventions qui ont été évaluées avec un devis expérimental à répartition aléatoire sont indiquées **en gras**. Les autres interventions ont été évaluées avec un devis quasi-expérimental et, dans le cas du FFHV, dans une étude rétrospective de cohortes.

^a L'effet est mitigé puisqu'il est obtenu avec un instrument de mesure sur deux seulement (plus précisément avec un instrument de mesure basé sur l'observation sans être relevé avec un test standardisé).

Plus précisément, en ce qui concerne les visites à domicile, deux interventions ont permis d'améliorer le langage expressif, sans amener une amélioration du langage réceptif (Guttentag *et al.*, 2014; Schaub *et al.*, 2019). Pour l'une de ces deux interventions, *My baby and me*, l'effet positif sur le langage expressif est observé sur la base d'un outil de mesure du langage utilisé dans l'interaction, mais n'est pas confirmé par un autre outil de mesure standardisé. L'autre intervention, *Parents as Teachers*, a aussi un effet positif à la fois sur le langage expressif globalement et, plus spécifiquement, sur le vocabulaire expressif (Schaub *et al.*, 2019). La troisième intervention, *Families First Home Visiting*, n'a pas permis de favoriser le développement ni du langage réceptif ni du langage expressif (Chartier *et al.*, 2017). **En somme, les effets positifs des visites à domicile sont notés pour deux interventions sur trois, et sont mis en évidence pour le langage expressif et non pour le langage réceptif.**

En ce qui concerne les interventions de courte durée centrées exclusivement sur la lecture partagée, deux interventions sont associées à des effets positifs au regard des indicateurs mesurés, à savoir le langage réceptif et expressif, dans un cas, et le vocabulaire expressif, dans l'autre (Chacko *et al.*, 2018; Niklas et Schneider, 2015). Les tailles d'effet varient de 0,51 à 0,59, ce qui est considéré comme des effets modérés par les auteurs. Pour cette dernière intervention, l'effet a été observé seulement lorsque les parents participaient à une séance d'information et à une séance de rétroaction individuelle de façon combinée, et non lorsqu'ils participaient à seulement l'une de ces séances. La troisième intervention n'a pas eu d'effet positif sur le groupe qui a reçu l'intervention comparativement à celui qui ne l'a pas reçue. **Ainsi, les effets positifs des interventions axées sur la lecture partagée sont notés pour deux interventions sur trois, et sont observés pour le langage réceptif, le langage expressif et le vocabulaire expressif.**

3.2.3 Les interventions visant à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier

Trois interventions sur vingt visent à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier (Eadie *et al.*, 2019; Pianta *et al.*, 2017; Van Der Veen *et al.*, 2017).

Les caractéristiques des interventions

Les interventions ont toutes pour objectif d'améliorer les pratiques éducatives des éducateurs et des enseignants. L'une des interventions porte sur les pratiques favorisant la communication et le développement langagier (il s'agit de *Learning Language and Loving It (LLLI)* du Centre Hanen), une autre sur les moyens de soutenir des interactions de qualité, et une troisième sur les pratiques favorisant le développement de l'utilisation du langage (ex. : les règles de l'échange) et la métacommunication, c'est-à-dire la réflexion des enfants sur leurs façons de communiquer (Van Der Veen *et al.*, 2017). Les interventions s'appuient toutes sur la formation (ex. : présentation orale de contenu, remise de documentation) et la vidéo-rétroaction individuelle, donc elles comportent respectivement un volet de groupe et un volet individuel qui

est centré sur des séquences filmées en groupe avec les enfants. Les interventions sont réalisées par des professionnels en éducation à la petite enfance; l'une des interventions implique aussi une orthophoniste.

Une des trois interventions concerne des éducateurs d'enfants de 0 à 3 ans, et les deux autres, des enseignants d'enfants de 4 ans (et plus dans un cas). Les interventions s'échelonnent sur un minimum de six semaines à un maximum de 26 semaines, toujours à raison d'une fois par semaine. Chaque rencontre peut durer jusqu'à 3 heures.

Les effets des interventions

Cinq indicateurs ont été considérés dans les études de ces interventions. Des trois interventions de ce type destinées aux éducateurs et aux enseignants, deux sont associées à au moins un effet positif pour un des indicateurs mesurés. Le tableau 7 résume les effets évalués et les résultats obtenus pour les interventions visant à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier. Les tailles d'effet rapportées sont également indiquées.

Tableau 7 Effets des interventions visant à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier

Indicateurs mesurés Interventions Échantillon	Langage réceptif (mesure globale)	Langage expressif (mesure globale)	Vocabulaire réceptif (contenu)	Vocabulaire expressif (contenu)	Habilités communicatives et pragmatiques (pragmatique)
<i>Learning Language and Loving it</i> (LLL; Eadie et al., 2019) <i>n</i> = 234			n.s.	n.s.	
Interactions de qualité (Pianta et al., 2017) <i>n</i> = 1 403		√ ^a (0,17 pour la formation et 0,26 pour la rétroaction)	n.s.	n.s.	
Utilisation du langage (Van Der Veen et al., 2017) <i>n</i> = 469					√ (0,62)

√ Effet positif significatif

n. s. Aucun effet (non significatif) (une case grise indique que l'effet n'a pas été mesuré) (Taille d'effet par le *d* de Cohen) lorsque les données sont disponibles.

Note : Les interventions qui ont été évaluées avec un devis expérimental à répartition aléatoire sont indiquées **en gras**. L'autre intervention a été évaluée avec un devis quasi-expérimental.

^a La condition de formation OU la condition de rétroactions individuelle ont eu un effet significatif, mais pas les deux conditions combinées.

L'intervention misant sur la formation sur les façons d'entretenir des interactions de qualité a eu un effet positif sur le langage expressif des enfants lorsque les enseignants recevaient la formation ou la rétroaction individuelle. L'effet pour la formation était observé l'année suivant celle-ci, et l'effet pour la rétroaction, pour l'année durant laquelle avait lieu cette rétroaction. L'intervention destinée aux enseignants d'enfants de 4 à 6 ans, centrée sur l'utilisation du langage, a eu un effet positif sur les habiletés de communication ciblées par l'intervention, avec une taille d'effet de 0,62, ce qui peut être considéré comme un effet moyen. L'intervention *LLL* (Eadie *et al.*, 2019) n'a pas eu d'effet positif sur le vocabulaire réceptif et expressif. Cette intervention était implantée dans des zones où le statut socioéconomique était faible. Les auteurs font diverses hypothèses : 1) leur instrument de mesure, basé sur l'observation des parents, n'aurait peut-être pas permis d'évaluer assez précisément le développement langagier; 2) l'évaluation de l'efficacité aurait peut-être été faite trop rapidement après l'intervention, ou encore 3) l'intervention n'aurait peut-être pas engendré de changements de pratiques assez importants et qui se maintiennent dans le temps pour amener une amélioration significative des habiletés langagières des enfants. **En somme, les interventions visant à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier ont surtout été évaluées au regard du vocabulaire expressif et du vocabulaire réceptif, et n'ont pas eu d'effets positifs sur ceux-ci. Par contre, une intervention a eu un effet positif sur le langage expressif et une autre, sur les habiletés communicatives et pragmatiques. Les résultats sont globalement mitigés.**

3.2.4 Les interventions visant à mobiliser à la fois les parents et les éducateurs ou enseignants autour du soutien au développement langagier

Trois interventions sur vingt impliquent la mobilisation à la fois des parents et des éducateurs ou des enseignants (Chao *et al.*, 2015; Neuman, 2017; Teepe *et al.*, 2019). Elles valorisent notamment des interactions positives dans les différents milieux de vie de l'enfant, dans le but de soutenir son développement langagier.

Les caractéristiques des interventions

Deux interventions s'appuient sur des activités axées sur les mêmes thèmes et/ou des lectures communes réalisées à la fois en contextes éducatifs et dans le milieu familial. *Early Education at Home* dont le point de départ est l'école, vise les familles (Teepe *et al.*, 2019). Cette intervention est mise en place par l'enseignante qui rencontre les parents dans le but de les encourager à réaliser certaines activités à la maison sur une période de six semaines, pour quatre blocs dans l'année. Les activités favorisent le développement de certains comportements chez les parents comme être à l'écoute de l'enfant et l'encourager. L'enseignante reçoit elle-même de la formation, parallèlement à l'accompagnement qu'elle fait des parents, et elle reprend en classe les activités réalisées à la maison. L'intervention *Raising a reader*, quant à elle, comprend une séance de formation aux parents suivie d'un prêt de sac de quatre livres sur une base hebdomadaire, pour douze semaines (Chao *et al.*, 2015). Un DVD qui présente des vidéos illustrant les pratiques probantes de lecture partagée est remis dans les sacs de livres.

L'enseignant est encouragé à réinvestir les lectures réalisées à la maison par des jeux de rôle, des projets artistiques et des jeux de marionnettes.

La troisième intervention, *Books for kids*, comprend quant à elle des volets distincts pour les parents et les éducateurs (Neuman, 2017). Cette intervention est organisée autour de l'aménagement, dans le milieu de garde, d'un service de bibliothèque incluant 500 livres en prêt pour les éducateurs et les parents. Un bibliothécaire est responsable de donner des conseils sur la lecture partagée de façon ponctuelle aux éducateurs et de mettre en place des ateliers pour les parents, tout en organisant le prêt de livres. Un éducateur spécialisé, sous la coordination du bibliothécaire, se rend dans les groupes du milieu de garde afin de faire la lecture aux enfants trois fois par semaine, ce qui permet de donner un modèle de lecture partagée aux éducateurs.

Les effets des interventions

Trois indicateurs ont été considérés dans les études d'efficacité de ces interventions. **Des trois interventions mobilisant à la fois les parents et les éducateurs ou les enseignants, deux ont un effet positif sur l'indicateur mesuré, à savoir le vocabulaire réceptif. Une autre intervention n'a pas d'effet sur le vocabulaire réceptif, le langage réceptif et le vocabulaire expressif.** Le tableau 8 résume les effets évalués et les résultats obtenus pour les interventions visant à mobiliser les parents, les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier. Aucune taille d'effet n'a été rapportée par les auteurs dans ces trois études.

Tableau 8 Effets des interventions visant à accompagner à la fois les parents, les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier

Indicateurs mesurés Interventions Échantillon	Langage réceptif (mesure globale)	Vocabulaire réceptif (contenu)	Vocabulaire expressif (contenu)
<i>Early Education at home</i> (Teepe et al., 2019)		√	
<i>Raising a Reader</i> (Chao et al., 2015)		√	
<i>Books for Kids</i> (Neuman, 2017)	n.s.	n.s.	n.s.

√ Effet positif significatif

n.s. Aucun effet (non significatif) (une case grise indique que l'effet n'a pas été mesuré)

Note : Les interventions qui ont été évaluées avec un devis expérimental à répartition aléatoire sont indiquées **en gras**. Les autres interventions ont été évaluées avec un devis quasi-expérimental.

Il est à noter que pour l'intervention *Early Education at Home*, l'effet est observé lorsque les activités parents-enfants sont principalement réalisées avec des jouets, comparativement à des activités via une application technologique. L'intervention *Books for Kids* n'a pas d'effet positif sur le langage réceptif et le vocabulaire. Cette intervention était mise en place dans des zones où le statut socioéconomique était faible.

3.2.5 Les interventions offrant un supplément financier aux familles pendant la grossesse

Une seule intervention visant à améliorer la situation financière des familles et évaluée au regard du développement langagier a été répertoriée (Enns *et al.*, 2021).

Les caractéristiques et les effets de l'intervention

L'intervention consiste à offrir un supplément financier canadien mensuel aux femmes enceintes vulnérables sur le plan socioéconomique à leur deuxième et troisième trimestre de grossesse, le *Healthy Prenatal Benefit*. Il a été étudié chez des femmes des Premières Nations de l'Alberta. L'étude qui s'est intéressée à cette politique a montré que les enfants dont les mères ont bénéficié du supplément étaient moins susceptibles de présenter une vulnérabilité dans le domaine « Habiletés de communication et connaissances générales » cinq ans plus tard que les enfants dont les mères n'avaient pas bénéficié du supplément (Enns *et al.*, 2021). L'intervention a donc eu un effet positif, après la considération de différentes variables potentiellement confondantes.

4 DISCUSSION

La présente synthèse visait à documenter des interventions de promotion et de prévention dont l'effet sur le développement langagier des enfants de 0 à 6 ans a été mesuré. L'analyse a porté sur vingt études originales réalisées dans des pays membres de l'OCDE de 2013 à 2023. La discussion des résultats s'articule autour de deux aspects : 1) les principaux constats en lien avec la littérature scientifique existante et 2) les forces et les limites de cette synthèse.

4.1 Principaux constats

Des constats émergent de chaque type d'intervention répertoriée à savoir les interventions visant 1) à fournir un soutien direct au développement langagier de l'enfant et 2) les interventions ayant pour but d'accompagner : a) les parents, b) les éducateurs ou les enseignants c) et à la fois les parents, les éducateurs ou les enseignants. Une intervention vise aussi à améliorer la situation financière des femmes enceintes pendant la grossesse.

4.1.1 Le soutien direct à l'enfant en contextes éducatifs : une pratique qui a un effet positif sur le développement du vocabulaire expressif

Dans les études recensées, les interventions qui offrent un soutien direct aux enfants se déroulent dans le milieu de garde ou à l'école, et comprennent un ensemble d'activités éducatives (ex. : jeu, chansons et comptines, activités extérieures) ou sont centrées sur la lecture partagée. Dans l'ensemble, ce type d'intervention s'accompagne d'effets positifs sur le développement langagier.

Les interventions de lecture partagée apparaissent efficaces pour soutenir le vocabulaire expressif et, dans de plus rares études l'ayant mesurée, la morphosyntaxe. L'effet sur le langage réceptif est moins étudié et reste à clarifier. Les interventions axées sur des activités éducatives variées, comme les jeux de société, les chansons et comptines et les activités extérieures, ont été étudiées au regard du langage réceptif (ex. : compréhension de mots et de phrases, compréhension d'une histoire) et sont susceptibles de le soutenir. Les interventions de ce type apparaissent aussi prometteuses pour favoriser le développement du vocabulaire expressif.

Les constats sur les interventions de lecture partagée sont appuyés par une revue systématique, qui montre l'efficacité d'interventions de lecture partagée en classe pour les enfants de 4 à 7 ans au regard du vocabulaire expressif, même lorsque les interventions sont d'une durée limitée (de 8 jours à 8 semaines; Dobinson et Dockrell, 2021). Dobinson et Dockrell soulignent cependant que plus d'études s'appuyant sur de larges échantillons sont nécessaires.

4.1.2 L'accompagnement des parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier par des visites à domicile et la formation à la lecture partagée : des interventions qui ont certains effets positifs

Dans les études répertoriées, les interventions visant à accompagner les parents dans leurs pratiques au soutien langagier prennent la forme de visites à domicile, destinées aux familles vulnérables sur le plan socioéconomique, ou d'une série de rencontres qui visent l'accompagnement des parents afin qu'ils fassent de la lecture partagée avec leurs enfants. Les visites s'échelonnent sur plusieurs années, à partir de la grossesse ou de la naissance de l'enfant; les rencontres portant sur la lecture partagée s'avèrent plus circonscrites dans le temps (2 à 8 rencontres). Les interventions s'appuient sur de la formation et/ou de la rétroaction individuelle et/ou la mise à disposition de livres pour les enfants et leur famille. Les effets des interventions destinées aux parents sont majoritairement positifs pour le langage expressif mais pas pour le langage réceptif.

Plus précisément, les interventions de visites à domicile peuvent avoir des effets sur le langage expressif et aussi plus spécifiquement sur le vocabulaire expressif. Toutefois, aucun effet significatif sur le langage réceptif n'est noté (celui-ci a été mesuré dans trois études). Les interventions visant l'accompagnement des parents afin qu'ils fassent de la lecture partagée pourraient, quant à elles, avoir un effet à la fois sur le langage réceptif et expressif. Elles pourraient aussi avoir un effet sur le vocabulaire expressif, comme les interventions de lecture partagée réalisées en contextes éducatifs. Ces effets restent à préciser puisqu'ils sont constatés pour seulement deux études sur trois. L'intervention pour laquelle aucun effet positif n'est noté comporte une condition active de contrôle, c'est-à-dire que les parents font aussi la lecture aux enfants; ils ne sont simplement pas formés à la lecture partagée, ce qui n'exclut pas qu'ils en suivent certains principes intuitivement. Selon les auteurs de l'étude, il est possible que la lecture seule, sans suivre les principes de la lecture partagée, pourrait suffire à favoriser le développement langagier (Noble *et al.*, 2020). Il n'en demeure pas moins qu'une méta-analyse met en évidence un effet positif de la lecture partagée par les parents sur le vocabulaire expressif des enfants de 0 à 5 ans, comparativement à la lecture traditionnelle (Mol *et al.*, 2008). Cette méta-analyse s'appuie sur seize études qui incluent toutes un groupe de dyades parents-enfants en situation de lecture partagée, qui est comparé à un groupe de dyades en contexte de lecture traditionnelle. En somme, la littérature laisse penser que la lecture partagée peut mieux soutenir le développement langagier que la lecture traditionnelle.

Dans le même sens, l'efficacité de la formation à la lecture partagée pour les parents est appuyée par une méta-analyse qui fait ressortir un effet positif significatif pour les interventions de ce type. La dose reçue est un facteur modérateur de l'effet : plus ces interventions sont de longue durée, plus elles risquent d'être efficaces (Dowdall *et al.*, 2020). D'ailleurs, dans le cadre de la présente synthèse, pour l'intervention recensée qui n'a pas eu d'effet positif, les auteurs font l'hypothèse que la durée de six semaines pourrait avoir été insuffisante pour générer un effet (Noble *et al.*, 2020).

Par ailleurs, l'efficacité des visites à domicile pour soutenir le développement langagier des jeunes enfants est appuyée par une revue systématique (Henwood *et al.*, 2020). La revue de Henwood et collaborateurs (2020), qui recense 11 études non sélectionnées dans le cadre de ce travail⁸, met en évidence un effet positif significatif sur le développement du langage pour l'ensemble des interventions répertoriées et souligne que les interventions de visites à domicile auprès des parents sont plus efficaces pour le développement langagier de l'enfant lorsqu'elles débutent avant sa naissance. Ce point apparaît particulièrement important dans une perspective de promotion de la santé. À ce sujet, il est à noter que, parmi les interventions recensées dans la présente revue, seule *My baby and me* débute avant la naissance de l'enfant. Pour cette intervention, un effet positif est observé sur le langage expressif à 2 ans et demi, pour une mesure qui s'appuie sur l'observation, mais aucun effet n'est noté sur le langage réceptif et expressif lorsque les habiletés langagières sont mesurées avec un test standardisé, ce qui empêche de conclure précisément sur les effets de l'intervention.

4.1.3 Les interventions de développement professionnel pour accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier : plus d'études nécessaires

Les interventions visant à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement langagier incluent toutes à la fois une modalité de formation et une autre de rétroaction individuelle. De manière générale, les études recensées présentent peu d'effets positifs de ces interventions. En effet, deux des trois interventions ne montrent pas d'effet positif significatif pour l'ensemble ou la majorité des mesures langagières. L'effet positif observé pour l'une des interventions est sur le plan du langage expressif, et pour l'autre, sur les habiletés pragmatiques et la métacommunication, qui sont explicitement visées par la formation aux éducateurs pour cette intervention. Les habiletés pragmatiques permettent d'entretenir des échanges adaptés au contexte. Elles sont liées à la métacommunication, qui réfère à la capacité à réfléchir aux façons de communiquer.

De la même manière que les études sélectionnées pour cette synthèse, une méta-analyse souligne l'absence d'effets positifs sur le développement langagier d'interventions de développement professionnel implantées pour améliorer la qualité des contextes éducatifs (Markussen-Brown *et al.*, 2017). En effet, si les interventions de développement professionnel ont un effet sur la conscience des sons et la connaissance alphabétique des enfants, deux habiletés d'éveil à la lecture et à l'écriture, elles n'ont pas d'effet positif sur le vocabulaire réceptif. Il est toutefois intéressant de noter que la revue met en évidence des effets positifs des interventions sur la qualité structurelle (ex. : ratio enfants-éducatrice, formation initiale des éducatrices) et sur la qualité des processus (ex. : qualité des interactions éducatrice-enfant, structuration des activités; Bigras et Lemay, 2012). En ce sens, Markussen-Brown et collaborateurs constatent que plus il y a de modalités prévues dans l'intervention de

⁸ La majorité des études recensées dans le cadre de cette revue ont été publiées avant 2013, alors que les études sélectionnées pour la présente synthèse ont été publiées de 2013 à 2023. De plus, certaines études de la revue d'Henwood et collaborateurs ont été réalisées dans des pays non-membres de l'OCDE.

développement professionnel, plus la qualité des processus est améliorée. Ainsi, il pourrait peut-être être pertinent de considérer plusieurs modalités dans les interventions auprès des éducateurs et des enseignants, comme la formation, la rétroaction individuelle, la mise en place d'un programme éducatif, etc. La durée et l'intensité des interventions sont aussi des caractéristiques déterminantes pour l'amélioration de la qualité des processus. Les auteurs soulignent la nécessité pour les interventions d'entraîner des effets assez importants chez les professionnels concernés pour opérer un transfert au développement des enfants (Markussen-Brown *et al.*, 2017). Ils considèrent que plus d'études tenant compte de la combinaison de diverses modalités sont nécessaires.

4.1.4 Assurer la mobilisation des parents, des éducateurs ou des enseignants autour d'interventions : une pratique à approfondir

Les interventions visant à mobiliser les parents et les éducateurs ou les enseignants autour du soutien au développement langagier prennent la forme : 1) d'interventions destinées à accompagner les parents, pour lesquelles des thèmes sont repris par les éducateurs et les enseignants en contexte éducatif ou 2) d'une intervention s'articulant autour de la mise en place d'un service de bibliothèque dans un milieu de garde, et incluant des activités liées à cette nouvelle installation.

Les interventions qui comprennent des activités aux thèmes communs pour les parents et les éducateurs et les enseignants ont un effet positif sur le vocabulaire réceptif. La première intervention est centrée sur des activités à mettre en place au domicile et la deuxième, sur la lecture partagée réalisée par les parents, toujours au domicile. Aucun autre effet n'est mesuré pour ces interventions. L'intervention axée sur la mise en place d'un service de bibliothèque en milieu de garde n'a pas d'effet ni sur le langage réceptif ni sur le vocabulaire réceptif ou expressif. Les auteurs émettent l'hypothèse que la disponibilité des ressources matérielles, ici les livres, pourrait être importante pour le développement langagier des enfants, mais pourrait ne pas suffire. Les ateliers offerts aux parents à la bibliothèque du milieu de garde et les visites d'une éducatrice spécialisée trois fois par semaine pourraient ne pas suffire non plus pour créer un effet positif sur le langage réceptif et le vocabulaire réceptif et expressif. Les auteurs font l'hypothèse que les éducateurs, qui côtoient les enfants au quotidien, pourraient être mieux placés pour engager des discussions stimulantes avec les enfants autour de la lecture partagée que des éducateurs spécialisés dont la présence est ponctuelle (Neuman, 2017).

4.1.5 L'amélioration de la situation financière des familles pendant la grossesse : un effet sur le développement de l'enfant à explorer

Une seule étude se penchant sur une politique publique s'est intéressée à ses effets sur le développement langagier de l'enfant. L'intervention consiste à offrir un supplément financier aux mères enceintes sur une base mensuelle pendant les deuxième et troisième trimestres de la grossesse. L'effet positif de la politique au regard du domaine « Habiletés de communication et

connaissances générales » de l'Instrument de mesure du développement dans la petite enfance mérite attention⁹.

Peu d'études se penchent spécifiquement sur l'effet de politiques publiques sur le développement langagier. D'autres études seraient pertinentes, notamment parce que la vulnérabilité socioéconomique constitue un facteur de risque bien documenté des difficultés langagières (Greenwood *et al.*, 2020). Comme mentionné en introduction, des facteurs proximaux sont largement étudiés pour tenter d'expliquer l'association entre le statut socioéconomique de la famille et le développement langagier des enfants, notamment l'environnement familial de littératie et la qualité des interactions parents-enfants (Law *et al.*, 2019).

4.2 Forces et limites de cette synthèse

La présente synthèse rapide de connaissances présente des forces et également des limites qu'il est nécessaire d'exposer.

4.2.1 Les forces

La synthèse s'appuie sur une revue de vingt articles publiés dans les dix dernières années qui documentent l'efficacité d'interventions de promotion et de prévention de tout type au regard du développement langagier, ce qui permet de donner une vue d'ensemble des interventions existantes qui ont été étudiées. Par ailleurs, l'analyse des résultats s'appuie sur un cadre analytique connu et utilisé dans le domaine de la santé publique et du développement de l'enfant, le modèle écologique de Bronfenbrenner. Ce modèle permet de bien situer les différents niveaux d'interventions.

Le fait d'avoir conservé exclusivement les études expérimentales ou quasi-expérimentales ayant des échantillons de plus de 100 enfants et incluant des groupes de comparaison qui n'ont pas reçu l'intervention vient soutenir la validité des résultats. En effet, ces caractéristiques méthodologiques permettent de mettre adéquatement en évidence l'effet d'interventions sur un groupe. Par ailleurs, le fait d'avoir orienté la recherche vers des articles primaires a permis d'avoir accès aux caractéristiques détaillées des interventions.

4.2.2 Les limites

Les critères d'exclusion, y compris l'exclusion de la littérature grise, ont pu réduire le nombre d'études recensées et, par le fait même, l'étendue des interventions analysées. Par ailleurs, le fait de ne pas avoir réalisé l'évaluation de la qualité des études ne permet pas de pondérer les résultats par rapport à cet aspect. Dans cette optique, réaliser une revue systématique aurait permis une appréciation de la qualité des études répertoriées.

⁹ L'étude qui met en évidence ce résultat est de qualité élevée. Sa qualité a été évaluée dans le cadre d'un état de connaissances sur le développement socioaffectif produit à l'INSPQ (Bergeron-Gaudin *et al.*, 2022).

Dans un autre ordre d'idées, les résultats de certaines interventions pourraient être plus difficilement transférables au contexte québécois, étant donné que les contextes sociaux et économiques diffèrent d'un pays à l'autre; seules deux études sur vingt ont été réalisées au Canada et aucune au Québec. Le fait d'avoir choisi des études ayant été réalisées dans des pays membres de l'OCDE réduit un peu cette limite.

Certaines limites sont liées aux études elles-mêmes. Ainsi, les types d'interventions étudiées ne sont possiblement pas les seules qui sont susceptibles de soutenir le développement langagier des jeunes enfants; elles correspondent simplement à des interventions qui ont davantage attiré l'attention des chercheurs. Par ailleurs, les devis des études ne permettent généralement pas de vérifier si les effets positifs observés se maintiennent dans le temps; il s'agit d'une limite importante. Des études longitudinales seraient nécessaires en ce sens.

Enfin, les études répertoriées permettent d'avoir un aperçu des interventions existantes et de leur efficacité, mais ne permettent pas de déterminer 1) quelle intervention est plus efficace par rapport à une autre, au regard de quel indicateur du langage, comparativement à un autre et 2) quelles sont les caractéristiques qui amènent ou non un effet (ex. : la durée, l'intensité, les modalités, etc.). Au regard de ces dernières limites, il importe de souligner qu'il sera crucial, à l'avenir, que des études se penchent davantage sur ce qui fonctionne dans les interventions de promotion et de prévention efficaces au regard du développement langagier. Il serait également intéressant de disposer d'études qui s'intéressent à l'effet combiné de plusieurs interventions à différents niveaux.

5 CONCLUSION

Cette synthèse rapide des connaissances, qui découle d'un mandat du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, fait ressortir la diversité des interventions pouvant soutenir le développement langagier de l'enfant de 0 à 5 ans. Elle a servi d'appui à la publication d'un outil de transfert de connaissances¹⁰.

La présente synthèse fait, d'une part, ressortir l'importance de soutenir directement les enfants au regard de leur développement langagier, dans leurs milieux de vie. Plus précisément, elle appuie l'intérêt de mettre en place des interventions visant spécifiquement le développement langagier en contextes éducatifs, notamment pour aider les enfants à développer leur vocabulaire expressif. D'autre part, cette synthèse fait ressortir la pertinence d'agir sur les milieux de vie des enfants, particulièrement le milieu familial. En effet, les interventions visant à accompagner les parents dans leurs pratiques de soutien au développement langagier ont certains effets positifs. Des interventions destinées à accompagner les parents et pour lesquelles des thèmes sont repris par les éducateurs et les enseignants en contextes éducatifs ont également des effets positifs. Plus d'études sont nécessaires pour mieux comprendre les interventions visant exclusivement à accompagner les éducateurs et les enseignants dans leurs pratiques de soutien au développement du langage. En effet, les études qui recensent ce type d'interventions sont peu nombreuses et mettent en évidence un petit nombre d'effets positifs seulement.

Le fait que plusieurs types d'interventions aient des effets positifs permet d'envisager la pertinence de mettre en place des interventions variées pour soutenir le développement langagier pendant la petite enfance. En effet, implanter des interventions à la fois en contextes éducatifs et auprès des parents apparaît prometteur dans la mesure où la complémentarité et la continuité des interventions déployées dans divers milieux pourraient contribuer à pérenniser leurs effets. Cette avenue serait intéressante à explorer.

¹⁰ L'outil *Les interventions de promotion et de prévention favorisant le développement du langage de 0 à 6 ans* est disponible à l'adresse suivante : <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2023-11/3409-interventions-developpement-langage-0-6-ans.pdf>.

6 RÉFÉRENCES

- Beard, A. (2018). Speech, language and communication : a public health issue across the lifecourse. *Paediatrics and Child Health*, 28 (3), 126-131. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2017.12.004>
- Belleau, P. (2019). *Accueillir la petite enfance : Programme éducatif pour les services de garde éducatifs à l'enfance*. Direction des communications, Ministère de la famille.
- Bergeron-Gaudin, M.-È., Sow, M. et Melançon, A. (2022). *Le développement socioaffectif de l'enfant de 0 à 6 ans : caractéristiques et efficacité d'interventions mises en place au Canada* (p. 59). Synthèse de connaissances. Institut national de santé publique du Québec.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Presses de l'Université du Québec.
- Bleses, D., Højen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., Kjærbaek, L. et Haghish, E. F. (2018). Effective language and literacy instruction : evaluating the importance of scripting and group size components. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 256-269. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.002>
- Bleses, D., Jensen, P., Slot, P. et Justice, L. (2020). Low-cost teacher-implemented intervention improves toddlers' language and math skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 64-76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.001>
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A. et Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461-1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000060>
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M.-C. et Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 685-707. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990075>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The Ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S. et Liu, Y.-S. (2016). Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 451-465. <https://doi.org/10.1177/0022219414556121>
- Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L. et Fortson, B. (2018). Engaging fathers in effective parenting for preschool children using shared book reading : a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266648>
- Chaimay, B., Thinkhamrop, B. et Thinkhamrop, J. (2006). Risk factors associated with language development problems in childhood—A literature review. *Journal of the Medical Association of Thailand = Chotmaihet Thangphaet*, 89(7), 1080-1086.

- Chao, S. L., Mattocks, G., Birden, A. et Manarino-Leggett, P. (2015). The impact of the raising a reader program on family literacy practices and receptive vocabulary of children in pre-kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 427-434. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0670-5>
- Chartier, M. J., Brownell, M. D., Isaac, M. R., Chateau, D., Nickel, N. C., Katz, A., Sarkar, J., Hu, M. et Taylor, C. (2017). Is the families first home visiting program effective in reducing child maltreatment and improving child development? *Child Maltreatment*, 22(2), 121-131. <https://doi.org/10.1177/1077559517701230>
- Cohen-Mimran, R., Reznik-Nevet, L. et Korona-Gaon, S. (2016). An activity-based language intervention program for kindergarten children: a retrospective evaluation. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 69-78. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0676-z>
- Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J. R. et Tremblay, R. E. (2013). Child care quality and cognitive development: trajectories leading to better preacademic skills. *Child Development*, 84(2), 752-766. <https://doi.org/10.1111/cdev.12007>
- De La Rosa, I. A., Perry, J. et Johnson, V. (2009). Benefits of increased home-visitation services: exploring a case management model. *Family & Community Health*, 32(1), 58-75. <https://doi.org/10.1097/01.FCH.0000342817.95390.7e>
- Deans, C. L. (2020). Maternal sensitivity, its relationship with child outcomes, and interventions that address it: a systematic literature review. *Early Child Development and Care*, 190(2), 252-275. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1465415>
- Dobinson, K. L. et Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: a systematic review. *First Language*, 41(5), 527-554. <https://doi.org/10.1177/0142723721989471>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L. et Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: a systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2). <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 153 p. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Eadie, P., Stark, H. et Niklas, F. (2019). Quality of interactions by early childhood educators following a language-specific professional learning program. *Early Childhood Education Journal*, 47(3), 251-263. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00929-5>
- Enderby, P. M. et Law, J. (2019). Speech, language, and communication in a public health context: a UK perspective with potential global application – an opinion piece. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 71(4), 168-175. <https://doi.org/10.1159/000495785>

Enns, J. E., Nickel, N. C., Chartier, M., Chateau, D., Campbell, R., Phillips-Beck, W., Sarkar, J., Burland, E., Katz, A., Santos, R. et Brownell, M. (2021). An unconditional prenatal income supplement is associated with improved birth and early childhood outcomes among First Nations children in Manitoba, Canada: a population-based cohort study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 21(1), 312.

<https://doi.org/10.1186/s12884-021-03782-w>

Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017: Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. (2018). Institut de la statistique du Québec.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarica, A. D., Karaman, G., Tufan, M., Bahap-Kudret, Z. et Deniz, Z. (2016). An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socio-economic backgrounds.

Journal of Education and Training Studies, 4(7), 169-184. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i7.1565>

Friedmann, N. et Rusou, D. (2015). Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life. *Current Opinion in Neurobiology*, 35, 27-34.

<https://doi.org/10.1016/j.conb.2015.06.003>

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Watson-Thompson, J., Gilkerson, J., Larson, A. L. et Schnitz, A. (2017). Conceptualizing a public health prevention intervention for bridging the 30 million word gap. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(1), 3-24.

<https://doi.org/10.1007/s10567-017-0223-8>

Greenwood, C. R., Schnitz, A. G., Carta, J. J., Wallisch, A. et Irvin, D. W. (2020). A systematic review of language intervention research with low-income families: a word gap prevention perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 230-245. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.001>

Groleau, A. et A. Auger (2023). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2022. Rapport statistique.* Tome 2 – Mieux comprendre la vulnérabilité des enfants de maternelle 5 ans : les facteurs associés, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 110 p.

<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/parcours-prescolaire-enfants-maternelle-2022-rapport-statistique-tome-2.pdf>

Gunduz, S. et Demircioğlu, H. (2018). *The context between social emotional development and language development* (p. 495-511).

Guttentag, C. L., Landry, S. H., Williams, J. M., Baggett, K. M., Noria, C. W., Borkowski, J. G., Swank, P. R., Farris, J. R., Crawford, A., Lanzi, R. G., Carta, J. J., Warren, S. F. et Ramey, S. L. (2014). « My Baby & Me » : effects of an early, comprehensive parenting intervention on at-risk mothers and their children. *Developmental Psychology*, 50(5), 1482-1496. <https://doi.org/10.1037/a0035682>

Hart, B. et Risley, T. R. (2011). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children* (9th printing). P. H. Brookes.

Henwood, T., Channon, S., Penny, H., Robling, M. et Waters, C. S. (2020). Do home visiting programmes improve children's language development? A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 109, 103610. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103610>

- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S. et Suma, K. (2015). The Contribution of Early Communication Quality to Low-Income Children's Language Success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083.
<https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hohm, E., Jennen-Steinmetz, C., Schmidt, M. H. et Laucht, M. (2007). Language development at ten months: Predictive of language outcome and school achievement ten years later? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(3), 149-156. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0567-y>
- Honourable Margaret Norrie McCain. (2020). *Early years study 4: thriving kids, thriving society*. Margaret and Wallace McCain Family Foundation Inc.
- Innocenti Research Centre (Éd.). (2013). *Child well-being in rich countries: a comparative overview*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Kovas, Y., Hayiou-Thomas, M. E., Oliver, B., Dale, P. S., Bishop, D. V. M. et Plomin, R. (2005). Genetic influences in different aspects of language development: the etiology of language skills in 4.5-year-old twins. *Child Development*, 76(3), 632-651. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00868.x>
- Lake, G. et Evangelou, M. (2019). *Let's Talk!* An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 221-240.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579549>
- Lavoie, A., Gingras, L., Audet, N., Lapointe, F. et Perron, B. (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017*. Institut de la statistique du Québec.
- Law, J., Clegg, J., Rush, R., Roulstone, S. et Peters, T. J. (2019). Association of proximal elements of social disadvantage with children's language development at 2 years: an analysis of data from the Children in Focus (CiF) sample from the ALSPAC birth cohort. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(3), 362-376. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12442>
- MacLeod, A. A. N., Sutton, A., Trudeau, N. et Thordardottir, E. (2011). The acquisition of consonants in Québécois French: a cross-sectional study of pre-school aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(2), 93-109. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.487543>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. et Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: a best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2015). *Programme national de santé publique 2015-2025*. Gouvernement du Québec, 88 p.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T. et Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
<https://doi.org/10.1080/10409280701838603>

- Neuman, S. B. (2017). The information book flood : is additional exposure enough to support early literacy development? *The Elementary School Journal*, 118(1), 1-27. <https://doi.org/10.1086/692913>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). Pathways to reading: the role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.428>
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B. et De Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147-162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Niklas, F. et Schneider, W. (2015). With a little help: improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. *Reading and Writing*, 28(4), 491-508. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9534-z>
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R. et Rowland, C. F. (2020). The impact of interactive shared book reading on children's language skills: a randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1878-1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288
- Owens, R. E. (2020). *Language development: an introduction* (Tenth edition). Pearson Education, Inc.
- Painchaud-Guérard, G. (2021). *Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité: Cadre de référence*.
- Papalia, D. E. et Martorell, G. (2019). *Psychologie du développement de l'enfant* (A. Bève, Trad.; 9^e édition). Chenelière Education.
- Perani, D., Saccuman, M. C., Scifo, P., Anwander, A., Spada, D., Baldoli, C., Poloniato, A., Lohmann, G. et Friederici, A. D. (2011). Neural language networks at birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(38), 16056-16061. <https://doi.org/10.1073/pnas.1102991108>
- Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., LoCasale-Crouch, J., Howes, C., La Paro, K. et Scott-Little, C. (2017). Early childhood professional development: coaching and coursework effects on indicators of children's school readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 956-975. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1319783>
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R. et Reznick, J. S. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology*, 45(2), 544-557. <https://doi.org/10.1037/a0013917>
- Rodrigues, M., Sokolovic, N., Madigan, S., Luo, Y., Silva, V., Misra, S. et Jenkins, J. (2021). Paternal sensitivity and children's cognitive and socioemotional outcomes: a meta-analytic review. *Child Development*, 92(2), 554-577. <https://doi.org/10.1111/cdev.13545>

- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L. et Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-million-word gap: children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700-710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill*. *Journal of Child Language*, 35(1), 185-205. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008343>
- Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C. A. et Lanfranchi, A. (2019). Effects of home-based early intervention on child outcomes: a randomized controlled trial of parents as teachers in Switzerland. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 173-185. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.007>
- Short, K., Eadie, P. et Kemp, L. (2019). Paths to language development in at risk children: a qualitative comparative analysis (QCA). *BMC Pediatrics*, 19(1), 94. <https://doi.org/10.1186/s12887-019-1449-z>
- Sutton, A. et Trudeau, N. (2007). Nos bouts de choux: Linguistes en herbe. *médecine/sciences*, 23 (11), Article 11. <https://doi.org/10.1051/medsci/20072311934>
- Sylvestre, A., Bouchard, C., Di Sante, M., Julien, C., Martel Sauvageau, V. et Leblond, J. (2020). Indicateurs normatifs du développement du langage en français québécois à 36, 42 et 48 mois: résultats du projet ELLAN. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 44, 137-150.
- Sylvestre, A., Bouchard, C. et Julien, C. (à paraître). *Cadre de référence sur le développement langagier des enfants de 0-5 ans*. Ministère de la Famille.
- Sylvestre, A., Di Sante, M., Julien, C., Bouchard, C., Martel-Sauvageau, V. et Leblond, J. (2022). Indicateurs normatifs du langage en français québécois à 54, 60 et 66 mois: résultats du projet ELLAN. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 46 (4), 265-279.
- Teepe, R. C., Molenaar, I., Oostdam, R., Fukkink, R. et Verhoeven, L. (2019). Helping parents enhance vocabulary development in preschool children: effects of a family literacy program. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 226-236. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.001>
- Tessier, A. Valade, S. (2017). *Organisation du continuum et de la dispensation des services aux enfants âgés de 2 à 9 ans présentant un trouble développemental du langage (trouble primaire du langage)*. Institut national d'excellence en santé et en services sociaux.
- Thomas, N., Colin, C. et Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y>
- Van Der Veen, C., De Mey, L., Van Kruistum, C. et Van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: an intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14-22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>

Van Druten-Frietman, L., Strating, H., Denessen, E. et Verhoeven, L. (2016). Interactive Storybook-Based Intervention Effects on Kindergartners' Language Development. *Journal of Early Intervention*, 38(4), 212-229. <https://doi.org/10.1177/1053815116668642>

Werker, J. F. et Hensch, T. K. (2015). Critical periods in speech perception: new directions. *Annual Review of Psychology*, 66, 173-196. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015104>

ANNEXE 1 STRATÉGIES DE RECHERCHE

ERIC (EBSCO) interrogé le 2023-01-06

#	Requête	Résultats
1	TI (baby or babies or boy or boys or child* or daycare* or day-care* or girl* or infant* or infancy or kid or kids or kindergarten* or neonate* or newborn* or new-born* or playgroup* or play-group* or playschool* or play-school* or preschool* or pre-school* or stepchild* or toddler* or youngster* or childcare or "child care")	167 002
2	TI (("1" or "2" or "3" or "4" or "5" OR "one" OR "two" OR "three" OR "four" OR "five") N1 "year* old")	495
3	DE ("Preschool Children" or "Preschool Teachers" or "Early Childhood Teachers" or "Preschool Education" or "Early Childhood Education" or "Young Children" OR "Infants" OR "Children" OR "Child Caregivers" OR "Day Care" OR "Kindergarten" or "Kindergarten Children" or "Child Care Centers" or "Child Development Centers")	164 222
4	S1 or S2 or S3	234 256
5	TI ((language or vocabulary or reading or verbal) N1 (skill* or competence* or development or abilit* or acquisition or aptitude* or comprehension))	13 864
6	DE (Vocabulary or "Vocabulary Development" or Alphabets or "Language Skills" or "Child Language" or "Language Acquisition" or "Language Aptitude" or "Verbal Ability" or "Verbal Development" or "Verbal Ability" or Reading or "Reading Ability" or "Communicative Competence (Languages)" or "Phonological Awareness" or "Audiolingual Skills" or "Listening Comprehension" or "Reading Comprehension")	89 455
7	S5 or S6	92 793
8	TI (program* or intervention* or initiative* or approach* or project* or strateg* or promot* or initiative* or assess* or evaluat* or "cost-effectiveness" or "cost-benefit*" or "cost-analysis" or "cost-analyses" or policy or policies or benefit* or efficac* or effective*)	371 409
9	DE (Intervention or "Early Intervention" or "Early Childhood" or "Education Literacy" or Education or "Teaching Methods" or "Program Effectiveness" or "Family Environment" or "Home Schooling" or "Parents as Teachers" or "Parent Participation" or "Parent Role" or "Parent Background" or "Parent Child Relationship" or "Parent Influence" or "Learning Strategies" or "Educational Quality" or Policy or "Public Policy")	424 170
10	S8 or S9	676 984
11	TI (disabilit* or impairment* or disorder* or disease* or therap* or autism or autist* or Asperger or dyslexi*)	60 891
12	DE ("Autism" or "Asperger Syndrome" or "Down Syndrome" or "Disabilities" or "Adventitious Impairments" or "Attention Deficit Disorders" or "Behavior Disorders" or "Communication Disorders" or "Congenital Impairments" or "Developmental Disabilities" or "Diseases" or "Hearing Impairments" or "Injuries" or "Intellectual Disability" or "Language Impairments" or "Learning Disabilities" or "Mental Disorders" or "Mild Disabilities" or "Multiple Disabilities" or "Perceptual Impairments" or "Physical Disabilities" or "Severe Disabilities" or "Special Health Problems" or "Speech Impairments" or "Visual Impairments" or "Dyslexia" or "Reading Difficulties" or "Developmental Delays" or "Delayed Speech")	133 555
13	S11 or S12	148 593
14	S4 and S7 and S10	10 437
15	S14 NOT S13	7 558
20	S15 and (DT 2013-2023)	2 677

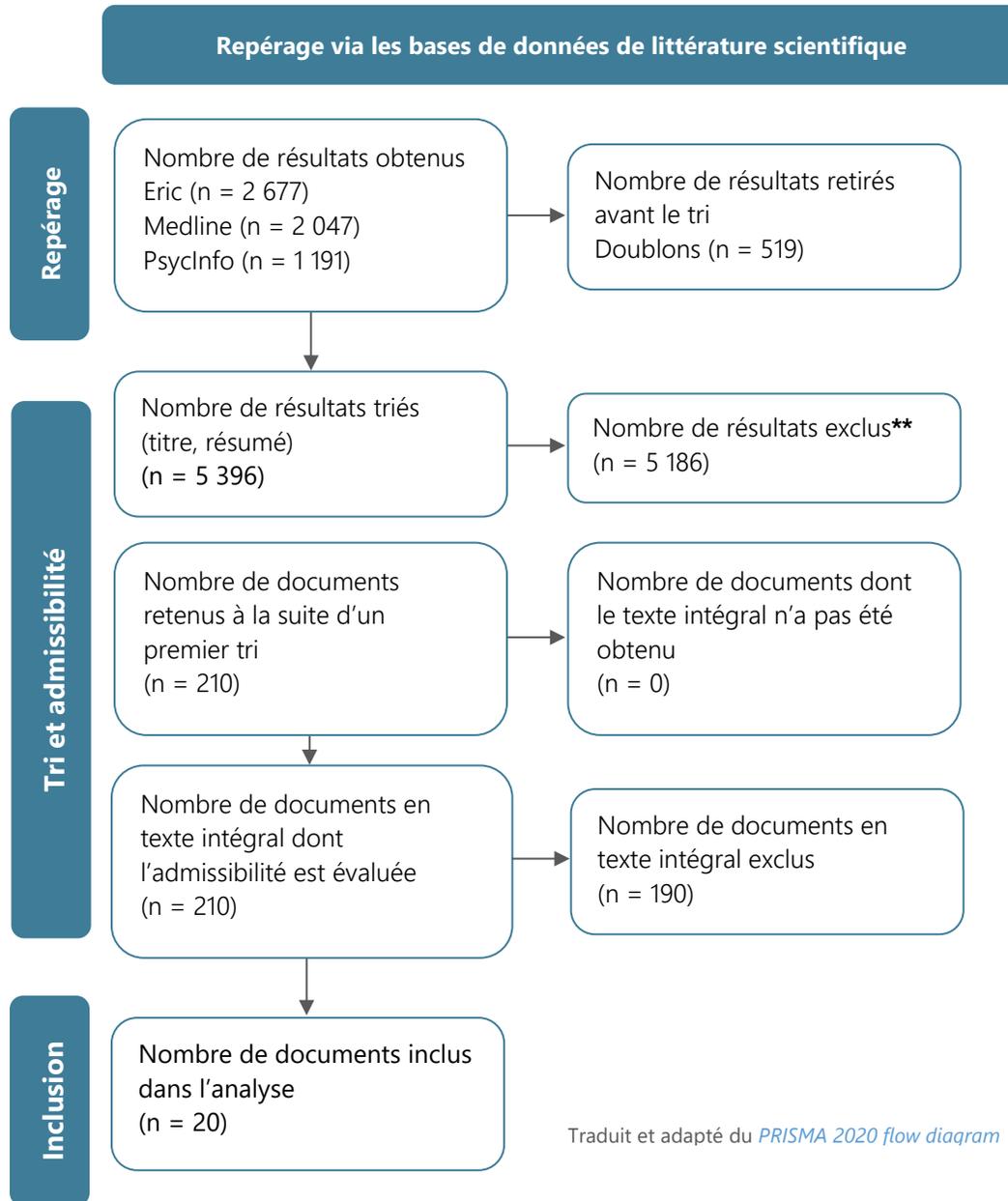
Medline (OVID) interrogée le 2023-01-06

#		Requête	Résultats
1	Concept 1	(baby or babies or boy or boys or child* or daycare* or day-care* or girl* or infant* or infancy or kid or kids or kindergarten* or neonate* or newborn* or new-born* or playgroup* or play-group* or playschool* or play-school* or preschool* or pre-school* or stepchild* or toddler* or youngster* or childcare or "child care" or (("1" or "2" or "3" or "4" or "5" or "one" or "two" or "three" or "four" or "five") adj1 "year* old")).ti.	1 218 104
2	Concept 1	"Child, Preschool"/ or Infant/ or "Infant, Newborn"/ or "Child Day Care Centers"/	1 699 404
3	Concept 1	1 or 2	2 244 135
4	Concept 2	(language or vocabulary or reading or verbal) ADJ1 (skill* or competence* or development or abilit* or acquisition or aptitude* or comprehension).ti.	5 456
5	Concept 2	"Child Development"/ or Language/ or "Language Development"/ or Reading/ or Vocabulary/ or "Early child development"/ or Literacy/ or "Early child development".kw.	135 704
6	Concept 2	4 or 5	137 536
7	Concept 3	(program* or intervention* or initiative* or approach* or project* or strateg* or promot* or initiative* or assess* or evaluat* or "cost-effectiveness" or "cost-benefit*" or "cost-analysis" or "cost-analyses" or policy or policies or benefit* or efficac* or effective*).ti.	2 717 065
8	Concept 3	"Early Intervention, Educational"/ or Teaching/ or "Postnatal Care"/ or "Prenatal Care"/ or "Perinatal Care"/ or "Infant Care"/ or "Child Care"/ or Education/ or "Early development instrument".kw.	129 952
9	Concept 3	7 or 8	2 822 705
10	Liaison des concepts 1, 2 et 3	3 and 6 and 9	8 783
11	Concept 4	(disabilit* or impairment* or disorder* or disease* or therap* or autism or autist* or Asperger or dyslexi*).ti,ab.	7 880 799
12	Concept 4	exp "Disabled Persons"/ or exp "Intellectual Disability"/ or exp "Communication Disorders"/ or exp "Mental Disorders"/	1 534 787
13	Concept 4	11 or 12	8 635 706
14	Exclusion du Concept 4	10 not 13	5 344
15	Limite langues	14 and (english or french).lg.	4 891
16	Limite temps	limit 10 to yr="2013 - 2023"	2 047

PsycInfo (OVID) interrogée le 2023-01-06

#		Requête	Résultats
1	Concept 1	(baby or babies or boy or boys or child* or daycare* or day-care* or girl* or infant* or infancy or kid or kids or kindergarten* or neonate* or newborn* or new-born* or playgroup* or play-group* or playschool* or play-school* or preschool* or pre-school* or stepchild* or toddler* or youngster* or childcare or "child care" or (("1" or "2" or "3" or "4" or "5" or "one" or "two" or "three" or "four" or "five") adj1 "year* old")).ti.	448 889
2	Concept 1	"Preschool Students"/ or "Kindergarten Students"/ or "Preschool Teachers"/ or "Preschool Education"/ or "Child Care"/ or "Child Care Workers"/ or "Child Day Care"/ or "Infant Development"/ or "Postnatal Period"/ or "Perinatal Period"/ or "Early Childhood Development"/	77 548
3	Concept 1	1 or 2	473 220
4	Concept 2	(language or vocabulary or reading or verbal) ADJ1 (skill* or competence* or development or abilit* or acquisition or aptitude* or comprehension). ti.	14 985
5	Concept 2	Literacy/ or Language/ or "Language Development"/ or "Verbal Communication"/ or Vocabulary/ or "Reading Skills"/ or "Reading Development"/ or "Communication Skills"/ or "Social Communication"/ or "Speech Development"/ or "Oral Communication"/ or "Phonological Awareness"/	135 625
6	Concept 2	4 or 5	142 202
7	Concept 3	(program* or intervention* or initiative* or approach* or project* or strateg* or promot* or initiative* or assess* or evaluat* or "cost-effectiveness" or "cost-benefit*" or "cost-analysis" or "cost-analyses" or policy or policies or benefit* or efficac* or effective*).ti.	635 909
8	Concept 3	Intervention/ or "Early Intervention"/ or "Family Intervention"/ or "Child Guidance"/ or "Health Promotion"/ or "School Based Intervention"/ or "Prenatal Care"/ or "Literacy Programs"/	146 113
9	Concept 3	7 or 8	703 007
10	Liaison des concepts	3 and 6 and 9	4 835
11	Concept 4	(disabilit* or impairment* or disorder* or disease* or therap* or autism or autist* or Asperger or dyslexi*).ti,ab.	1 266 237
12	Concept 4	exp "Mental Disorders"/ or exp Disabilities/ or "Developmental Disabilities"/ or "Neurodevelopmental Disorders"/ or "Language Delay"/ or "Language Disorders"/ or "Injuries"/	990 965
13	Concept 4	11 or 12	1 624 731
14	Exclusion du Concept 4	10 not 13	2 921
16	Limite temps	limit 14 to yr="2013 - 2023"	1 191

ANNEXE 2 DIAGRAMME DE FLUX DE TYPE PRISMA



ANNEXE 3 DÉTAILS SUR LES ÉTUDES SÉLECTIONNÉES

Auteur et année <i>Pays</i>	Devis	Population	Intervention	Aspect langagier mesuré	
				réceptif	expressif
Bleses <i>et al.</i>, 2018 <i>Danemark</i>	Expérimental <i>randomisé</i>	Universelle (n = 5 436) Enfants de 3 à 6 ans (m = 53)	<i>Language Education Activities for Preschoolers</i>	√	√
Bleses <i>et al.</i>, 2020 <i>Danemark</i>	Expérimental <i>randomisé</i>	Universelle (n = 1 116) Enfants de 1 à 3 ans (m = 24 mois)	<i>Play and Learn</i>		√
Chacko <i>et al.</i>, 2017 <i>États-Unis</i>	Expérimental <i>randomisé</i>	Ciblée/enfants admissibles au programme Head Start (n = 126) Enfants de 4 à 5 ans (m = 54 mois)	<i>Fathers Supporting Success in Preschoolers</i>	√	√
Chao <i>et al.</i>, 2014 <i>États-Unis</i>	Quasi-expérimental (sans assignation aléatoire)	Ciblée/écoles avec faibles scores en 3 ^e année du primaire (n = 148) Enfants de 4 à 5 ans	<i>Raising a reader</i>	√	
Chartier <i>et al.</i>, 2017 <i>Canada</i>	Étude de cohortes rétrospective	Ciblée/familles présentant des facteurs de risque (n = 3179) Enfants de 5 à 6 ans	<i>Families First Home Visiting</i> (intervention de 0 à 3 ans, mesure ultérieure)	√	√
Cohen-Mimram <i>et al.</i>, 2014 <i>Israël</i>	Quasi-expérimental (sans assignation aléatoire)	Universelle (n = 220) Enfants de 3 à 5 ans (m = 48 mois)	Intervention axée sur la lecture de livres		√
Eadie <i>et al.</i>, 2019 <i>Australie</i>	Quasi-expérimental (sans assignation aléatoire)	Ciblée/zones au faible SSÉ (n = 234) Enfants de 0 à 3 ans (m = 27 mois)	<i>Learning Language and Loving it</i>		√
Enns <i>et al.</i>, 2021 <i>Canada</i>	Étude de cohortes rétrospective	Ciblée/enfants de mères des Premières Nations ayant un faible revenu (n = 8 209) ¹¹ Enfants de 5 à 6 ans	<i>Healthy Prenatal Benefit</i> (intervention pendant la grossesse, mesure ultérieure)	√	√
Ergül <i>et al.</i>, 2016 <i>Turquie</i>	Quasi-expérimental (sans assignation aléatoire)	Ciblée/enfants de mères au faible SSÉ (n = 112) Enfants de 5 à 6 ans (m = 69 mois)	<i>Adapted Dialogic Reading Program</i>	√	√
Guttentag <i>et al.</i>, 2014 <i>États-Unis</i>	Expérimental <i>randomisé</i> à plusieurs temps de mesures (mesures à 10, 16, 24 et 30 mois de l'enfant)	Ciblée/enfants de mères n'ayant pas de diplôme d'études secondaires (n = 247) Enfants de la naissance à 2 ans ½	<i>My baby and me</i>	√	√

¹¹ Le « n » représente l'échantillon total considéré par les chercheurs. Aucune précision n'est donnée quant au nombre exact d'enfants pour lesquels la mesure du développement était disponible.

ANNEXE 3 DÉTAILS SUR LES ÉTUDES SÉLECTIONNÉES (SUITE)

Auteur et année <i>Pays</i>	Devis	Population	Intervention	Aspect langagier mesuré	
				réceptif	expressif
Neuman, 2017 <i>États-Unis</i>	Quasi-expérimental (sans assignation aléatoire)	Ciblée/zones au faible SSÉ (n = 501) Enfants de 18 à 64 mois	<i>Books for kids</i>	✓	✓
Nicolopoulou <i>et al.</i> , 2015 <i>États-Unis</i>	Expérimental <i>randomisé</i>	Ciblée/zones au faible SSÉ (n = 149) Enfants de 3 à 5 ans (m = 49 mois)	Intervention axée sur les habiletés narratives	✓	✓
Niklas et Schneider, 2015 <i>Allemagne</i>	Quasi-expérimental (sans assignation aléatoire)	Universelle (n = 125) Enfants de 5 à 6 ans (m = 65 mois)	Intervention axée sur la lecture partagée 3		✓
Noble <i>et al.</i> , 2020 <i>Angleterre</i>	Expérimental <i>randomisé</i>	Universelle (n = 150) Enfants de 30 à 36 mois (m = 32)	Intervention axée sur la lecture partagée 4	✓	✓
Pianta <i>et al.</i> , 2017 <i>États-Unis</i>	Expérimental <i>randomisé</i>	Universelle (n = 1 403; n = 880 pour la mesure l'année suivante) Enfants de 4 à 5 ans	Intervention axée sur les interactions de qualité	✓	✓
Schaub <i>et al.</i> , 2019 <i>Suisse</i>	Expérimental <i>randomisé</i>	Ciblée/enfants de familles présentant des facteurs de risque psychosociaux (n = 211) Enfants de 0 à 3 ans	<i>Parents as Teachers</i> (intervention de 0 à 3 ans, mesure à 3 ans)	✓	✓
Teepe <i>et al.</i> , 2019 <i>Pays-Bas</i>	Quasi-expérimental (sans assignation aléatoire)	Universelle (n = 168) Enfants de 30 à 39 mois (m = 35 mois)	<i>Early Education at Home</i>	✓	
Thomas <i>et al.</i> , 2019 <i>Belgique</i>	Quasi-expérimental (sans assignation aléatoire)	Ciblée/enfants issus de familles au faible SSÉ et de minorités culturelles (n = 285) Enfants de 5 ans (m = 63 mois)	Intervention axée sur la lecture partagée 1	✓	✓
Van der Veen <i>et al.</i> , 2016 <i>Pays-Bas</i>	Quasi-expérimental (sans assignation aléatoire)	Universelle (n = 469) Enfants de 44 à 77 mois (m = 60 mois)	Intervention axée sur la pragmatique		✓
Van Drunten Frietman <i>et al.</i> , 2016 <i>Pays-Bas</i>	Expérimental <i>randomisé</i>	Universelle (n = 683) Enfants de 42 à 86 mois (m = 56 mois)	Intervention axée sur la lecture partagée 2	✓	✓

ANNEXE 4 CARACTÉRISTIQUES DES INTERVENTIONS RECENSÉES

Intervention	Population	Format <i>Lieu</i>	Intervenant	Durée et intensité	Contenu <i>Modalités</i>
Enfant					
<i>Language Education Activities for Preschoolers</i> Bleses et al., 2018	Enfants de 3 à 6 ans (universelle)	Groupe <i>Service de garde</i>	Éducatrice du service de garde formée (2 jours)	20 semaines 2 fois 30 minutes par semaine	Vocabulaire, habiletés narratives, conscience phonologique et connaissances des lettres <i>Activités autour de jeux traditionnels (comptines, jeux de mémoire, etc.)</i>
<i>Play and Learn</i> Bleses et al., 2020	Enfants de 1 à 3 ans (universelle)	Groupe <i>Service de garde</i>	Éducatrice du service de garde formée ¹² (2 jours)	20 semaines 2 fois par semaine	Langage et mathématiques <i>Activités formelles et informelles sur des thèmes</i>
Intervention axée sur la lecture de livres Cohen-Mimram et al., 2014	Enfants de 3 à 5 ans (universelle)	Groupe <i>École (classe)</i>	Orthophoniste	7 mois 2 fois par semaine	Langage oral <i>Lecture de trois livres; pour chaque livre six séances, deux pour soutenir la compréhension, quatre pour des activités liées; thèmes repris par les enseignants</i>
<i>Adapted dialogic reading program</i> Ergül et al., 2016	Enfants de 5 à 6 ans (ciblée)	Individuel et groupe <i>École (classe) et/ou domicile</i>	Enseignant formé (4 heures) Parent formé (4 heures)	7 semaines 3 fois par semaine environ	Langage oral <i>Lecture partagée (dialogique) avec six livres de fiction et un livre documentaire</i>
Intervention axée sur les habiletés narratives Nicolopoulou et al., 2015	Enfants de 3 à 5 ans (ciblée)	Individuel et groupe <i>École (classe)</i>	Enseignant formé (2 heures)	Une année scolaire 2 fois par semaine	Langage oral <i>Création d'une histoire par un élève à la fois; l'enseignant écrit. L'élève met en scène l'histoire avec ses pairs</i>
Intervention axée sur la lecture partagée Thomas et al., 2019	Enfants de 5 ans (ciblée)	Groupe <i>École (classe)</i>	Enseignant	10 semaines 3 fois par semaine (un livre par semaine)	Vocabulaire, compréhension d'histoire, conscience de l'écrit et conscience phonologique <i>Lecture partagée respectant la séquence : lecture avec explications, avec détection d'erreurs et avec questions</i>
Intervention axée sur la lecture partagée Van Drunten Frietman et al., 2016	Enfants de 4 à 6 ans (universelle)	Groupe <i>École (classe)</i>	Enseignant formé (4 fois 3 heures dans l'année)	12 à 16 semaines sur l'année 3 à 4 fois par jour	Vocabulaire <i>Lecture partagée autour de thèmes liés aux moments de l'année, avec activités sur les thèmes</i>

¹² La documentation remise afin d'expliquer l'intervention à mettre en place n'est pas considérée comme de la formation en soi.

ANNEXE 4 CARACTÉRISTIQUES DES INTERVENTIONS RECENSÉES (SUITE)

Intervention	Population	Format <i>Lieu</i>	Intervenant	Durée et intensité	Contenu <i>Modalités</i>
Milieu familial					
<i>Fathers Supporting Success in Preschoolers</i> Chacko et al., 2017	Pères d'un enfant de 4 ans (ciblée)	Groupe (6 à 12) et sous-groupe (3 à 4) <i>Centre Head Start</i>	Intervenant du programme Head Start	8 semaines 1 fois par semaine (90 minutes)	Comportements parentaux et stratégies de stimulation du langage à travers la lecture partagée <i>Formation avec échanges, prêt de livres, garde des enfants sur place avec service de souper</i>
<i>Families First Home Visiting</i> Chartier et al., 2017	Parent d'un enfant qui vient de naître (ciblée)	Individuel <i>Domicile</i>	Parents visiteurs formés (1 semaine et au besoin par la suite)	3 ans 1 fois par semaine à 1 fois par mois (60 à 120 minutes)	Relation parent-enfant, développement de l'enfant <i>Formation avec échanges, accompagnement des parents vers des services sociaux et de santé offerts dans la communauté ou dans le réseau public</i>
<i>My baby and me</i> Guttentag et al., 2014	Mères enceintes (ciblée)	Groupe et individuel <i>Domicile ou lieu de la communauté (au choix)</i>	Intervenant familial	1 à 2 ans (55 semaines) 1 fois par semaine ou par deux semaines	Comportements parentaux (réceptivité, sensibilité, etc.) <i>Formation avec échanges et documentation, vidéo-réaction, planification du transfert des habiletés</i>
Intervention axée sur la lecture partagée Niklas et Schneider, 2015	Parent d'un enfant de 5 ans (universelle)	Groupe et individuel	Assistant de recherche formé (pas de détails)	2 fois (30 et 40 minutes)	Environnement familial de littératie et lecture partagée <i>Formation avec documentation, rétroaction en contexte de dyade parent-enfant, don d'un livre</i>
Intervention axée sur la lecture partagée Noble et al., 2020	Parent d'un enfant de 2 à 3 ans (universelle)	Individuel	Chercheur	6 semaines 1 fois par semaine	Lecture partagée (dialogique et pause <i>reading</i>) <i>Formation avec échanges et documentation, et don de 20 livres</i>
<i>Parents as Teachers</i> Schaub et al., 2019	Parent d'un enfant qui vient de naître (ciblée)	Individuel <i>Domicile</i>	Parent ayant un diplôme en lien avec la petite enfance	2 à 3 ans Minimum de 10 fois par année	Interaction parent-enfant, développement de la parentalité et bien-être de la famille <i>Formation avec échange, offre de rencontres de groupes de parents informelles, offre de services de santé</i>

ANNEXE 4 CARACTÉRISTIQUES DES INTERVENTIONS RECENSÉES (SUITE)

Intervention	Population	Format <i>Lieu</i>	Intervenant	Durée et intensité	Contenu <i>Modalités</i>
Milieu de garde ou scolaire					
<i>Learning Language and Loving it</i> Eadie et al., 2019	Éducateur d'enfants de 0 à 3 ans (universelle)	Groupe et individuel <i>Service de garde</i>	Orthophoniste et professionnel en éducation à la petite enfance	14 semaines 1 fois par semaine	Pratiques favorisant la communication et le développement langagier <i>Formation et vidéo-rétroaction</i>
Intervention axée sur les interactions de qualité Pianta et al., 2017	Enseignants d'enfants de 4 ans (universelle)	Groupe (portion formation) et individuel (portion rétroaction) : <i>My Teaching Partner; MTP)</i> <i>Formation : Université ou collège local</i> <i>MTP : en classe</i>	Professionnels en développement de l'enfant et en enseignement	Formation : 14 semaines 1 fois par semaine (3 heures) MTP : 12 semaines 1 fois aux deux semaines	Interactions enseignant-enfant en contextes éducatifs <i>Formation sous forme de cours et vidéo-rétroaction sur la base de séquences filmées en classe (l'une ou l'autre des modalités ou les deux)</i>
Intervention axée sur la pragmatique Van der Veen et al., 2016	Enseignants d'enfants de 4 à 6 ans (universelle)	Groupe et individuel <i>Non spécifié</i>	Professeur en sciences de l'éducation (chercheur principal)	1 semaine 1 fois par semaine (2 à 3 heures) + 5 semaines 1 fois par semaine	Pragmatique et métacommunication en groupe <i>Formation sous forme d'atelier et vidéo-rétroaction sur la base de séquences filmées en classe</i>
Milieu familial ET milieu de garde ou scolaire					
<i>Early Education at Home</i> Teepe et al., 2019	Parent d'un enfant d'environ 3 ans (universelle)	Groupe <i>École (classe de maternelle)</i>	Enseignant formé (au moins 8 heures)	24 semaines 1 fois aux 6 semaines (4 fois en tout)	Comportements parentaux (sensibilité, <i>input</i> langagier, etc.) <i>Formation à partir d'un guide de travail à utiliser à la maison, avec 8 activités à faire sur des thèmes repris à l'école OU</i> <i>Formation sur l'utilisation d'une application technologique qui permet la création d'une histoire en dyade parent-enfant.</i>
	Enfants d'environ 3 ans	Groupe <i>École (classe de maternelle)</i>	Enseignant formé (au moins 8 heures)	24 semaines	Vocabulaire <i>Activités sur les thèmes des activités réalisées par les parents</i>

ANNEXE 4 CARACTÉRISTIQUES DES INTERVENTIONS RECENSÉES (SUITE)

Intervention	Population	Format <i>Lieu</i>	Intervenant	Durée et intensité	Contenu <i>Modalités</i>
Milieu familial ET milieu de garde ou scolaire (suite)					
<i>Raising a reader</i> (adapté pour la durée) Chao <i>et al.</i>, 2014	Parents d'un enfant de 4 à 5 ans (universelle)	Groupe <i>Non spécifié</i>	Intervenant du programme RAR	12 semaines	Stratégies efficaces de lecture aux enfants <i>Formation (une rencontre) et prêt de livres accompagnés de DVD de formation chaque semaine (4 livres par semaine). Les thèmes des livres sont repris dans des jeux à l'école</i>
	Enfants de 4 à 5 ans	Groupe <i>Non spécifié</i>	Enseignant	12 semaines	Langage oral Activités autour des thèmes des livres lus par les parents (théâtre, marionnettes, art)
<i>Books for kids</i> Neuman, 2017	Éducateurs (ciblée)	Groupe <i>Classe</i>	Responsable du projet Bibliothécaire Éducateur spécialisé	Prêt de livres ponctuel Conseils ponctuels 3 lectures d'un livre par semaine	Pratiques de lecture <i>Mise à disposition de livres dans la bibliothèque et le local du milieu de garde Responsable des livres et des conseils sur les livres et la lecture partagée Responsable de faire le pont entre le bibliothécaire et l'éducateur, lectures partagées en classe pour faire du « modeling »</i>
	Parents d'enfants de 3 à 4 ans (ciblée)	Groupe <i>Classe ou bibliothèque du milieu de garde</i>	Bibliothécaire	Rencontres mensuelles et prêt de livres pour usage au domicile	Stratégies efficaces de lecture aux enfants <i>Formation aux parents sous forme d'ateliers avec documentation, prêts de livres pour la maison</i>
Politiques publiques					
<i>Healthy Prenatal Benefit</i> Enns <i>et al.</i>, 2021	Mères enceintes (ciblée)	n/a	n/a	1 fois par mois	Supplément financier chaque mois

ANNEXE 5 EFFETS DES INTERVENTIONS RECENSÉES

Intervention	Élément du développement langagier mesuré	Instrument de mesure	Effet sur le développement langagier
Enfant			
<p><i>Language Education Activities for Preschoolers</i> Blases <i>et al.</i>, 2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire expressif • Compréhension de mots et de phrases complexes • Communication 	<p><i>Language Assessment of Children 3–6 instruments</i></p>	<p>Trois conditions d'intervention sont comparées à une condition contrôle : 1) LEAP-OPEN (sous-groupes de 4 à 6 avec cible d'intervention et séquence d'intervention à respecter, sur la base de principes et d'objectifs d'apprentissage), 2) LEAP-SMALL et 3) LEAP-LARGE (plan des séances, stratégies à utiliser et matériel inclus; sous-groupes de 4 à 6 pour LS et groupe complet d'environ 16 pour LL).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effet significatif avec taille d'effet moyenne¹³ de la condition LO sur le vocabulaire expressif (d = 0,33). • Effet significatif avec taille d'effet moyenne de la condition LO sur la compréhension de mots et de phrases complexes (d = 0,21). • Pas d'effet significatif des conditions sur la communication. <p>Facteurs modérateurs : Une exposition plus importante à l'intervention est associée à une plus grande amélioration. Les enfants qui n'ont pas la langue d'intervention comme langue maternelle (le danois) bénéficient davantage de l'exposition plus importante que ceux dont c'est la langue maternelle.</p>
<p><i>Play and Learn</i> Blases <i>et al.</i>, 2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Utilisation du langage 	<p><i>CDI-Educator (basé sur le MacArthur-Bates)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Effet significatif avec taille d'effet moyenne pour le vocabulaire (d = 0,27)¹⁴. • Effet significatif avec petite taille d'effet, pour l'usage du langage (d = 0,19). <p>Facteurs modérateurs : L'intervention est moins efficace chez les enfants dont la mère a un faible niveau d'éducation et chez les enfants dont l'origine n'est pas occidentale. L'efficacité ne varie pas en fonction de la qualité du milieu de garde fréquenté.</p>

¹³ Les tailles d'effet sont indiquées lorsqu'elles sont données dans l'étude. Une taille d'effet est considérée petite à $\leq 0,20$; moyenne de 0,20 à 0,80; élevée à $\geq 0,80$. Ajouter une référence pour ces niveaux de tailles d'effet.

¹⁴ Lorsqu'aucune indication n'est donnée sur les conditions, une condition intervention a été comparée à une condition contrôle.

ANNEXE 5 EFFETS DES INTERVENTIONS RECENSÉES (SUITE)

Intervention	Élément du développement langagier mesuré	Instrument de mesure	Effet sur le développement langagier
Enfant (suite)			
<p>Intervention axée sur la lecture de livres Cohen-Mimram <i>et al.</i>, 2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulaire expressif Répétition de phrases complexes Narration 	<p><i>Goralnik test for children 3-6 years old</i></p>	<p>Une condition d'intervention est comparée à une condition contrôle. Les deux groupes sont composés d'enfants fréquentant une école dans des zones où le statut socioéconomique (SSÉ) est moyen. Le groupe intervention est aussi comparé à un autre groupe intervention d'enfants fréquentant une école dans des zones où le SSÉ est faible.</p> <ul style="list-style-type: none"> En milieu socioéconomique moyen, les chercheurs ont trouvé un effet significatif de l'intervention avec taille d'effet élevée pour le vocabulaire ($d = 0,82$). En milieu socioéconomique moyen, un effet significatif de l'intervention avec taille d'effet moyenne a aussi été trouvé pour la syntaxe ($d = 0,41$). En milieu socioéconomique moyen, il n'y a pas d'effet significatif sur la narration. Entre le groupe d'intervention de milieu socioéconomique moyen et le groupe d'intervention de milieu socioéconomique faible, un écart significatif est observé pour tous les indicateurs (vocabulaire, syntaxe et habileté narrative) avant l'intervention. Après l'intervention, l'écart en syntaxe entre les deux groupes n'est plus significatif, ce qui laisse penser que l'intervention permet de combler l'écart existant entre les habiletés syntaxiques des enfants issus de milieux socioéconomiques faibles de ceux issus de milieux socioéconomiques moyens.
<p><i>Adapted Dialogic Reading Program</i> Ergül <i>et al.</i>, 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> Langage réceptif et expressif (sémantique, morphologie et syntaxe) Vocabulaire réceptif et expressif 	<p><i>Test of Early Language Development-Turkish (TELD-T)</i> <i>TERVT-Turkish Expressive and Receptive Vocabulary Test</i></p>	<p>5 conditions d'intervention sont comparées à une condition contrôle active (les enseignants lisent des livres aux enfants sans avoir reçu de consignes particulières). 1) Whole Group (WG; le groupe-classe) 2) Whole & Small Group (WSG; le groupe-classe et des sous-groupes) 3) Whole Group & Home (WGH; le groupe-classe et à la maison) 4) Whole & Small Group & Home (WSGH; le groupe-classe, des sous-groupes et à la maison) 5) Home (H; à la maison seulement).</p> <ul style="list-style-type: none"> Effet significatif pour toutes les conditions sauf WSG sur le langage expressif. Effet significatif pour toutes les conditions sauf WSG sur le vocabulaire expressif.

ANNEXE 5 EFFETS DES INTERVENTIONS RECENSÉES (SUITE)

Intervention	Élément du développement langagier mesuré	Instrument de mesure	Effet sur le développement langagier
Enfant (suite)			
Axée sur les habiletés narratives Nicolopoulou <i>et al.</i>, 2015	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulaire expressif Compréhension d'un texte narratif 	<i>Expressive Vocabulary Test</i> <i>Test of Narrative Language</i> (adaptation)	<p>Une condition d'intervention est comparée à une condition contrôle active. Dans la condition contrôle active, les enseignants écrivent les histoires dictées par les enfants, mais ils ne réinvestissent pas ces histoires dans des mises en scène.</p> <ul style="list-style-type: none"> Pas d'effet significatif sur le vocabulaire expressif. Effet significatif sur la compréhension d'un texte narratif pour la deuxième année d'intervention (et non la première) avec une taille d'effet moyenne ($d = 0,35$).
Axée sur la lecture partagée Thomas <i>et al.</i>, 2019	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulaire réceptif et expressif Phonologie en discrimination et en expression Morphosyntaxe sur les plans réceptif et expressif 	<i>Exalang 3-6</i>	<ul style="list-style-type: none"> Effet significatif sur le vocabulaire réceptif et expressif. Pas d'effet significatif sur la phonologie en discrimination et en expression. Effet significatif de l'intervention sur la morphosyntaxe sur les plans réceptif et expressif.
Intervention axée sur la lecture partagée Van Drunten Frietman <i>et al.</i>, 2016	Vocabulaire expressif Vocabulaire réceptif	<i>Dutch Language Test for All Children [Taaltoets Alle Kinderen]</i>	<p>Une condition d'intervention est comparée à une condition contrôle qui reçoit le programme éducatif habituel.</p> <ul style="list-style-type: none"> Effet significatif sur le vocabulaire expressif. Pas d'effet significatif sur le vocabulaire réceptif. <p>Facteurs modérateurs : L'intervention est également efficace sans égard au SSÉ, au parcours migratoire et à la langue maternelle.</p>
Milieu familial			
<i>Fathers Supporting Success in Preschoolers</i> Chacko <i>et al.</i>, 2017	Langage réceptif Langage expressif	<i>Preschool Language Scales</i> <i>4th edition (PLS-4)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Effet significatif avec une taille d'effet moyenne sur le langage réceptif ($d = 0,52$). Effet significatif avec une taille d'effet moyenne sur le langage expressif ($d = 0,51$).
<i>Families First Home Visiting</i> Chartier <i>et al.</i>, 2017	Habiletés de communication et connaissances générales	<i>Early Development Instrument</i>	<ul style="list-style-type: none"> Pas d'effet significatif sur les habiletés de communication et connaissances générales.

ANNEXE 5 EFFETS DES INTERVENTIONS RECENSÉES (SUITE)

Intervention	Élément du développement langagier mesuré	Instrument de mesure	Effet sur le développement langagier
Milieu familial (suite)			
<i>My baby and me</i> Guttentag et al., 2014	Langage expressif Langage réceptif	<i>Landry Parent-Child Interaction Scales</i> <i>Preschool Language Scale, Fourth Edition</i>	Une condition d'intervention (haute intensité) est comparée à une condition contrôlée (faible intensité), qui comporte une intervention de base, avec appels d'un intervenant et références au besoin. <ul style="list-style-type: none"> • Différence significative dans la courbe d'amélioration pour la condition haute intensité comparée à la condition faible intensité, avec une taille d'effet moyenne ($d = 0,34$). • Pas d'effet significatif sur le langage expressif et réceptif.
Intervention axée sur la lecture partagée Niklas et Schneider, 2015	Vocabulaire expressif	<i>Revised Vocabulary Test for 3 to 5 year-old Children</i>	Trois conditions d'intervention sont comparées à une condition contrôlée : 1) soirée d'information de parents 2) coaching parent-enfant 3) soirée d'information et coaching. <ul style="list-style-type: none"> • Effet significatif avec taille d'effet moyenne sur le vocabulaire expressif ($d = 0,59$) pour la condition incluant la soirée d'information et le coaching.
Intervention axée sur la lecture partagée Noble et al., 2020	Langage réceptif et expressif Compréhension de phrases simples et complexes Longueur moyenne des énoncés	<i>Preschool Language Scale-Fifth Edition (PLS-5)</i> <i>CELF Preschool-2 UK - sentence structure subtest</i> Observation et codification à partir de vidéos des enfants et de leurs parents	Deux conditions d'intervention sont comparées à une condition contrôle active (les parents lisent des livres aux enfants et reçoivent des consignes générales) : 1) <i>Dialogic reading</i> (formation aux parents sur les techniques de lecture interactive) et 2) <i>Pause reading</i> (formation aux parents sur les techniques de l' <i>interactive pause reading</i>). <ul style="list-style-type: none"> • Pas d'effet significatif des conditions sur le langage expressif et réceptif. • Pas d'effet significatif des conditions sur la compréhension de phrases simples et complexes. • Pas d'effet significatif sur la longueur moyenne des énoncés.
<i>Parents as Teachers</i> Schaub et al., 2019	Langage expressif Langage réceptif Vocabulaire expressif	<i>Bayley Scales of Infant and Toddler Development III</i> <i>Language Assessment-Brief</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Effet significatif sur le langage expressif. • Pas d'effet significatif sur le langage réceptif. • Effet significatif sur le vocabulaire expressif.

ANNEXE 5 EFFETS DES INTERVENTIONS RECENSÉES (SUITE)

Intervention	Élément du développement langagier mesuré	Instrument de mesure	Effet sur le développement langagier
Milieu familial (suite)			
<i>Early Education at Home</i> Teepe et al., 2019	Vocabulaire réceptif	<i>Peabody Picture Vocabulary Test III</i> (version allemande)	Deux conditions d'intervention sont comparées à une condition contrôle dans laquelle le programme préscolaire qui comprend 4 thèmes sur 24 semaines est appliqué. Les conditions d'intervention sont : 1) <i>Active Learning</i> et 2) <i>Technology-enhanced</i> . Effet significatif avec une taille d'effet moyenne ($d = 0,39$) de la condition <i>Active Learning</i> , mais pas de la condition <i>Technology-enhanced</i> sur le vocabulaire réceptif.
Milieu de garde ou scolaire			
<i>Learning Language and Loving it</i> Eadie et al., 2019	Vocabulaire (réceptif et expressif)	<i>MacArthur-Bates Communicative Development Inventories</i>	Pas d'effet significatif sur le vocabulaire.
Intervention axée sur les interactions de qualité Pianta et al., 2017	Vocabulaire réceptif Vocabulaire expressif Langage expressif (nombre de mots dans les tours de paroles)	<i>Peabody Picture Vocabulary Test-III</i> <i>Woodcock-Johnson III Psychoeducational Battery</i> Codification à partir de vidéos des enfants dans les classes	Trois conditions d'intervention ont été comparées à une condition contrôle : 1) Cours (séances sur les interactions enseignant-enfant en contextes éducatifs) 2) Coaching (rétroaction entre l'enseignant et un coach) et 3) condition combinée de Cours et Coaching. <ul style="list-style-type: none"> • Pas d'effet sur le vocabulaire réceptif. • Pas d'effet sur le vocabulaire expressif. Effet significatif avec taille d'effet petite et moyenne des conditions Cours et Coaching, respectivement, sur les tours de parole à mots multiples chez les enfants ($d = 0,17$ et $0,26$), mais pas de la condition combinée Cours et Coaching. Pour la condition Cours, l'effet est observé lorsque l'enseignant a reçu le cours l'année précédente, alors que pour la condition Coaching, l'effet est observé pour l'année en cours.
Intervention axée sur la pragmatique Van der Veen et al., 2016	Habilités pragmatiques/communicatives	<i>Nijmegen Test of Pragmatics (NPT)</i>	Effet significatif avec taille d'effet moyenne ($d = 0,62$) sur les habiletés pragmatiques et communicatives.

ANNEXE 5 EFFICACITÉ DES INTERVENTIONS RECENSÉES (SUITE)

Intervention	Élément du développement langagier mesuré	Instrument de mesure	Effet sur le développement langagier
Milieu familial et milieu de garde ou scolaire (suite)			
<i>Raising a reader</i> Chao <i>et al.</i>, 2014	Vocabulaire réceptif	<i>Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth edition</i>	Effet significatif sur le vocabulaire réceptif.
<i>Books for kids</i> Neuman, 2017	Vocabulaire réceptif	<i>Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)</i>	Deux conditions d'intervention ont été comparées à une condition contrôle : 1) mise en place d'une bibliothèque dans le centre 2) mise en place d'une bibliothèque combinée à plus de services (bibliothécaire et éducateur spécialisé). Pas d'effet des deux conditions sur le vocabulaire réceptif.
	Vocabulaire expressif	<i>Expressive One-Word Picture Vocabulary Test, fourth edition (EOWPVT)</i>	Pas d'effet des deux conditions sur le vocabulaire expressif.
	Compréhension de concepts	Version adaptée du <i>Concepts of Comprehension Assessment (COCA)</i>	Pas d'effet des deux conditions sur la compréhension de concepts.
Politiques publiques			
<i>Healthy Prenatal Benefit</i> Enns <i>et al.</i>, 2021	Habiletés de communication et connaissances générales	<i>Early Development Instrument</i>	Diminution de la probabilité d'être vulnérable par rapport aux habiletés de communication et connaissances générales.

Centre de référence et d'expertise
en santé publique depuis 1998



www.inspq.qc.ca