

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Effets de l'utilisation des médias numériques à la maison par les élèves de l'éducation préscolaire sur leurs premiers apprentissages en lecture selon la médiation parentale, le milieu socioéconomique, la langue parlée à la maison et le sexe

Chercheur principal

Simon Collin, Université du Québec à Montréal

Cochercheurs

Anila Fejzo, Université du Québec à Montréal
Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2017-LC-197840

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la lecture et l'écriture

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

RAPPORT DE RECHERCHE INTÉGRAL

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Importance des premiers apprentissages en lecture

Les difficultés en lecture des élèves au primaire sont prédites par plusieurs habiletés langagières et cognitives sollicitées dès de l'éducation préscolaire (Snow et al., 1998). Ces habiletés sont regroupées sous le vocable des « premiers apprentissages en lecture » et sont composées d'habiletés spécifiques (connaissance des lettres et des sons, principe alphabétique et conscience phonologique) et non spécifiques (p. ex., vocabulaire, langage oral) en lecture. L'étude longitudinale de Adlof et al. (2010) indique que les habiletés spécifiques mesurées à l'éducation préscolaire prédisent la réussite en lecture en 2^e année, alors que les habiletés non spécifiques en lecture et l'intelligence non verbale prédisent la compréhension en lecture en 8^e année. D'autres études rapportent que la conscience morphologique contribue à la réussite en lecture vers la fin du primaire également (Fejzo et al., 2014; Mahony et al. 2000; Singson et al. 2000; Kieffer et al., 2013). Aussi, l'éducation préscolaire constitue une étape-clé où se développent les fondements de la compétence à lire. Or 11% des élèves québécois de l'éducation préscolaire sont considérés vulnérables sur le plan des premiers apprentissages en lecture et constituent donc des élèves à risque sur le plan de la compétence à lire ultérieure (Simard et al., 2013).

Facteurs associés aux premiers apprentissages en lecture

Les habiletés associées aux premiers apprentissages en lecture sont en partie prédites par des facteurs environnementaux. Sur ce point, la médiation parentale en lecture (p. ex., habitudes de lecture familiales formelles et informelles) est

reconnue comme un facteur environnemental de premier plan pour les premiers apprentissages en lecture et soulève toute l'importance du rôle joué par les parents (Dionne, 2007; Myre-Bisailon et al., 2012; NELP, 2008; Sénéchal et al., 2014). En outre, le niveau socioéconomique, la ou les langue(s) parlée(s) à la maison et le sexe jouent un rôle prépondérant et font des garçons allophones issus des milieux défavorisés des élèves plus vulnérables dans leurs premiers apprentissages en lecture (Simard et al., 2013). Ces facteurs (médiation parentale en lecture, niveau socioéconomique, langue(s) parlée(s) à la maison et sexe) révèlent l'importance du contexte familial et social dans le développement des premiers apprentissages en lecture (Sénéchal et al., 2002).

Utilisation des médias numériques à la maison par les enfants

L'utilisation des médias numériques à la maison par les enfants est en hausse constante, notamment depuis l'apparition des tablettes et des téléphones tactiles, dont la manipulation est plus aisée pour les enfants (Holloway et al., 2013). Ainsi, la maison est de loin le contexte le plus fréquent d'utilisation des médias numériques par rapport à l'école (Buckingham, 2007; Eynon, 2008; Alluin, 2010), d'où la pertinence de se pencher sur le contexte familial dans le cadre de ce projet. L'étude pancanadienne de Steeves (2014) note que les élèves de 4^e année accèdent à Internet en majorité par un ordinateur de bureau familial (64 %), mais les technologies mobiles (ordinateurs portables, cellulaires, tablettes) deviennent prédominantes dès la 5^e année et la tendance est nettement plus marquée chez les élèves du Québec que dans le reste du Canada. Mais quelles utilisations en font les enfants? Le visionnement de vidéos en ligne, en premier lieu sur *YouTube*, et les jeux (en ligne ou sur console) sont les principales utilisations des enfants de 3 à 4 ans (Childwise, 2012; Findahl, 2013; Tuewen et al, 2012). Concernant les jeux, les

garçons de 5 à 7 ans sont plus enclins à utiliser les consoles de jeu (29 % vs 17 % pour les filles) alors que les filles utilisent davantage les tablettes (36 % vs 23 % pour les garçons) (Ofcom, 2014).

Effets de l'utilisation des médias numériques à la maison sur les premiers apprentissages en lecture

Les chercheurs semblent s'accorder sur le fait que les médias numériques offrent de multiples occasions d'apprentissage pour les jeunes enfants en contexte familial (Plowman et al., 2011). Cependant, l'effet des médias numériques sur leur développement d'habiletés langagières, cognitives et sociales reste difficile à apprécier, car les études sont peu nombreuses et aboutissent à des résultats parcellaires (Radich, 2013). Il en va de même pour les études se penchant spécifiquement sur les premiers apprentissages en lecture. Judge et al. (2006) a procédé à une étude longitudinale sur les 4 premières années scolaires de 8283 élèves. Ses résultats indiquent notamment que l'accès et l'utilisation fréquents d'un ordinateur et d'Internet à la maison ainsi que le milieu socioéconomique de l'école sont positivement corrélés à la performance en lecture des élèves, laquelle était mesurée par une batterie de tests (conscience phonémique, décodage de mots, vocabulaire, compréhension). L'étude longitudinale de Bittman et al. (2012) a pris en compte les médias numériques (ordinateur et Internet) et non numériques (lecture sur papier et télévision). Elle porte sur le développement du vocabulaire réceptif et de la littératie auprès de deux cohortes d'élèves. Les résultats indiquent que le temps passé à lire sur papier est le plus fortement corrélé au développement du vocabulaire, suivi de l'accès à Internet à domicile. La télévision a des effets mitigés: elle est négativement corrélée au développement du vocabulaire lorsqu'elle est dans la chambre de l'enfant ou lorsqu'elle fonctionne en continu. En

revanche, elle devient positive en cas de co-visionnement avec les parents. Le développement de la littératie suit les mêmes tendances: le temps passé à lire et l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet à la maison y sont positivement associés. En somme, l'effet de l'utilisation de médias numériques à la maison sur les premiers apprentissages en lecture des élèves de l'éducation préscolaire a fait l'objet de peu de recherche (Bittman et al., 2012; Holloway et al., 2013). Étant donné leur présence accrue dans le quotidien familial des jeunes enfants, il devient nécessaire, dans une perspective éducationnelle, d'y consacrer davantage d'attention.

Principales questions de recherche

L'objectif général est de mesurer les effets de l'utilisation des médias numériques à la maison sur les premiers apprentissages en lecture des élèves de l'éducation préscolaire. Il est décliné en quatre questions de recherche (QR), qui ont pour but de préciser la relation entre l'utilisation des médias numériques et d'autres variables influentes des premiers apprentissages en lecture: quels sont les effets de l'utilisation des médias numériques à la maison sur le développement des premiers apprentissages en lecture selon la médiation parentale en lecture (QR1); le niveau socioéconomique (QR2); la ou les langue(s) parlée(s) à la maison (QR3); et le sexe (QR4)?

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS

En réponse aux questions de recherche de ce projet, les résultats obtenus (voir ci-dessous) indiquent globalement que l'utilisation des médias numériques est peu associée aux 1^{ers} apprentissages en lecture. Quand elle l'est, elle influence ces

derniers négativement, sauf en ce qui concerne le nombre de livres numériques présents à domicile, qui est le seul prédicteur des médias numériques positivement associé aux 1^{ers} apprentissages en lecture. En outre, parmi les autres facteurs étudiés (sexe, langue.s parlé.e.s à la maison, milieu socioéconomique), le milieu socioéconomique est le seul qui intervient significativement, en termes de niveau socioéconomique de l'école et de niveau d'éducation des parents. Au vu de ces résultats, la piste d'explication qui semble la plus probable est que les médias numériques sont peu utilisés pour des activités de lecture, et que le temps passé à les utiliser serait du temps en moins qui pourrait potentiellement être investi dans des pratiques de lecture. En outre, l'utilisation des médias numériques et les 1^{ers} apprentissages en lecture varient en fonction du milieu socioéconomique des élèves, à l'avantage de ceux issus de milieux sociaux et scolaires plus favorisés. Cet aperçu des résultats principaux appelle les implications suivantes:

#1: Développer chez les élèves des pratiques littéraires numériques grâce à des activités didactiques menées par les enseignants à l'école

Les résultats descriptifs de notre étude (voir ci-dessous) permettent de constater que les médias numériques sont utilisés par la quasi-totalité des élèves à la maison mais sont principalement associés à des usages non éducatifs, dont le plus fréquent est de regarder des dessins animés et des émissions. En revanche, ils sont peu mis au service de pratiques de lecture, ces dernières étant davantage associées à des supports papier. Une première implication consisterait donc à développer chez les élèves des pratiques littéraires numériques, qui viendraient s'ajouter aux pratiques ludiques qu'ils développent déjà par eux-mêmes sur ces mêmes médias. Il s'agirait de former les élèves à savoir dans quelles situations et avec quelles ressources utiliser les médias numériques pour soutenir leurs pratiques de lecture

dès le début de leurs apprentissages. Pour ce faire, une voie de premier choix consisterait pour les enseignants à développer des activités didactiques intégrant les médias numériques et visant le développement des 1^{ers} apprentissages en lecture.

2: Sensibiliser les parents d'élève à l'utilisation des médias numériques pour accompagner leurs enfants dans le développement de pratiques littéraires à la maison

Dans la foulée de l'implication 1, une autre implication à considérer conjointement concerne cette fois-ci les parents et vise à faciliter les transferts possibles entre les pratiques littéraires numériques développées à l'école et le domicile. Pour ce faire, il s'agirait de sensibiliser les parents d'élèves, d'une part, au fait que les médias numériques peuvent être des supports pertinents pour développer les pratiques littéraires de leur enfant; d'autre part, aux manières de les accompagner dans ce sens, tout en tenant compte du fait que les parents ont eux-mêmes des niveaux de littératie variés et des capacités variables d'accompagner leurs enfants.

#3: Prendre en compte les inégalités sociales et scolaires par la mise en œuvre de politiques et de pratiques différenciées à l'école

Actuellement, l'utilisation des médias numériques chez les élèves semble se développer au hasard de leurs contextes familiaux et sociaux. Ainsi, les inégalités sociales et scolaires conditionnent en partie la capacité des élèves à développer des pratiques littéraires numériques, donc à les mettre au service de leurs 1^{ers} apprentissages en lecture. En retour, l'utilisation moindre des médias numériques, tout comme les pratiques de lecture et les 1^{ers} apprentissages qui en résultent, défavorisent (quantitativement et qualitativement) les élèves déjà défavorisés sur

le plan scolaire et social. Dans cette perspective, chercher à améliorer les pratiques littéraires numériques sans adresser les inégalités sociales et scolaires qui les grèvent peut, au mieux, accroître les 1^{ers} apprentissages en lecture pour l'ensemble des élèves, mais certainement pas les démocratiser pour autant. À l'inverse, une prise en compte proactive des inégalités sociales et scolaires implique la mise en œuvre de politiques et des pratiques différenciées en fonction des milieux sociaux et scolaires, à commencer par des investissements financiers, matériels et humains accrus pour les élèves plus défavorisés, dans la mesure où ils en ont plus besoin que les élèves plus favorisés. Nous pensons particulièrement à la mise en œuvre d'initiatives visant à consolider les relations entre écoles, organismes communautaires et familles en milieux défavorisés autour de projets éducatifs relatifs aux 1^{ers} apprentissages en lecture et au développement de pratiques littéraires numériques. Par exemple, des initiatives telles que Sacs d'histoires pourraient être adaptées pour contenir une dimension numérique en lien avec les premiers apprentissages en lecture. C'est aussi le cas pour le Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture (PAELE).

#4: Donner à l'école les pleins moyens pour former tous les élèves aux pratiques littéraires numériques

Bien que le présent projet de recherche porte sur les familles des élèves, et non pas sur l'école, il nous semble que cette dernière a un rôle de premier plan à jouer dans la mise en œuvre des implications ci-dessus. En effet, de par son mandat, l'école est la mieux placée pour développer chez les élèves des pratiques littéraires numériques (implication 1), en favoriser le transfert à la maison (implication 2), tout en contribuant à remédier aux inégalités sociales et scolaires (implication 3). Dans cette perspective, le *Plan d'action numérique en éducation et en*

enseignement supérieur et le *Cadre de référence de la compétence numérique* du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) sont les bienvenus dans la mesure où ils fournissent aux enseignants des conditions plus favorables à la mise en œuvre des implications ci-dessus. En revanche, on peut regretter deux aspects: d'une part, le Plan maintient la compétence numérique comme une compétence transversale dans les Programmes de formation de l'école québécoise, donc il ne prévoit pas plus de temps, dans le curriculum, pour la formation des élèves au numérique, ce qui peut grever la mise en œuvre des implications 1 et 2; d'autre part, le Plan s'applique à tous les milieux scolaires pareillement et n'est donc pas en mesure de soutenir plus particulièrement les élèves des milieux défavorisés, ce qui va à l'encontre de la mise en œuvre de l'implication 3. Pour pallier à ces insuffisances et pour permettre de pleinement mettre à profit les opportunités qu'offre le Plan et le Cadre de référence, il nous semble souhaitable de créer une discipline « littératie/culture numérique », qui, au même titre que la littératie (discipline du français) et la numératie (discipline de la mathématique), permettrait aux élèves d'être formés non seulement aux pratiques littératiques numériques, mais aussi aux autres compétences que requièrent les médias numériques.

#5: Favoriser un meilleur arrimage entre l'utilisation des médias numériques à la maison et les pratiques d'enseignement de la lecture à l'éducation préscolaire

En redonnant à l'école les pleins moyens de développer chez les élèves des pratiques littératiques numériques, il serait important de veiller à partir de l'utilisation des médias numériques qu'ils en font à la maison. Par exemple, notre recherche révèle que la pratique médiatique la plus fréquente des élèves à la

maison est le visionnement de documentaires et d'émissions mais qu'elle influence négativement les 1^{ers} apprentissages en lecture. Il serait intéressant pour un enseignant de documenter quels types de documentaires et d'émissions ses élèves regardent et, à partir de là, de valoriser ceux qui sont les plus susceptibles de soutenir les 1^{ers} apprentissages en lecture, de les diversifier et de fournir aux élèves des critères de sélection en conséquence. Pareillement pour l'écoute d'histoires et de comptines, qui influence négativement les habiletés non spécifiques en lecture. Autrement dit, pour que la formation aux pratiques littéraires numériques à l'école soit efficace, elle doit prendre appui sur les pratiques existantes à la maison et collaborer avec les familles pour établir des pratiques numériques qui favorisent le développement de la littératie, ce qui rejoint l'implication 3.

#6: Maintenir et encourager les pratiques de lecture papier

Les résultats indiquent que les familles des élèves développent davantage des pratiques littéraires sur papier. Bien que notre projet porte plus spécifiquement sur les médias numériques, il ne fait aucun doute que les pratiques littéraires sur papier sont également à maintenir et à encourager, en parallèle des pratiques littéraires numériques. Autrement dit, il ne s'agit pas de remplacer l'une par l'autre, mais plutôt de s'inspirer des pratiques littéraires sur papier pour développer des pratiques équivalentes sur les supports médiatiques numériques, ces derniers étant omniprésents dans le quotidien des élèves.

PARTIE C – MÉTHODOLOGIE

Les participants étaient les élèves de l'éducation préscolaire et leurs parents (un à deux représentants familiaux) de 133 familles, dont 73 dans la région de Montréal et 70 dans la région de Sherbrooke. Bien que nous espérions initialement une

représentation équilibrée des milieux scolaires favorisés et défavorisés, les milieux des familles participantes étaient d'une moyenne de 7.34 (sur une échelle allant de 1 à 10), donc avec une légère surreprésentation des milieux favorisés. La collecte de données a fait intervenir deux instruments: un questionnaire sur l'utilisation des médias numériques des élèves et leur profil sociodémographique, qui était destiné aux parents; des tests des habiletés spécifiques (connaissance des lettres, conscience phonologique, principe alphabétique) et non spécifiques en lecture (langage verbal, vocabulaire, conscience morphologique), destinés aux élèves. La collecte des données s'est déroulée au domicile des familles participantes. Le questionnaire et les tests des premiers apprentissages en lecture ont été administrés simultanément: alors qu'un membre de l'équipe administra le premier aux parents, l'autre administra le deuxième auprès de l'enfant.

Les tests des habiletés spécifiques et non spécifiques en lecture ont été ramenés à deux scores respectifs de la validité statistique a été vérifiée (alpha de Cronbach). L'utilisation des médias a aussi fait l'objet d'échelles composites. Par la suite, une régression linéaire descendante a permis l'élaboration d'un modèle prédictif des habiletés spécifique en lecture en retenant uniquement les variables significatives ($F=6,44$; $\alpha <,001$), au nombre de trois. Pareillement, une régression linéaire descendante a permis d'élaborer un modèle prédictif des habiletés non spécifique en lecture en retenant uniquement les variables significatives ($F=6,81$; $\alpha <,001$), au nombre de six.

PARTIE D – RÉSULTAT

PORTRAIT DESCRIPTIF DE L'UTILISATION DES MÉDIAS NUMÉRIQUES ET DES PRATIQUES DE LECTURE

Utilisation des médias numériques

Les élèves consultés utilisent en moyenne 3.2 technologies 2 jours par semaine. En termes d'équipement, la télévision est de loin la technologie la plus utilisée par les élèves de l'éducation préscolaire (91 %), suivie de la tablette tactile (75 %), du téléphone cellulaire avec internet (67 %) et de l'ordinateur de bureau (52 %).

S'ajoute une technologie dont l'usage par les enfants est moins répandu: la console de jeu, qui est rapportée à hauteur de 35 %. Enfin, une technologie quasi-absente est le téléphone cellulaire sans internet (5 %), sans doute parce qu'il s'agit d'une technologie désuète. Sans surprise, la maison est le principal lieu d'usage de ces technologies pour 88,7 % des enfants, alors que l'école, que ce soit avec l'enseignant (28,8 %) ou en dehors des heures de classe (9,8 %), et les organismes communautaires (9,8 %) sont nettement secondaires.

Il est intéressant de noter que les parents sont nombreux à accompagner leurs enfants dans l'utilisation d'internet. Pour ce faire, ils favorisent des pratiques de co-utilisation, telles que rester à proximité quand leur enfant utilise internet (77.3 %), s'asseoir à côté de leur enfant sans intervenir lorsqu'il utilise internet (76,7 %), effectuer ensemble des activités sur internet (72 %), l'aider quand quelque chose est difficile à faire ou à trouver sur internet (71.4 %), ou encore, lui parler de ce qu'il fait sur internet (71,4 %). En revanche, ils sont moins portés à sensibiliser leur enfant aux enjeux de sécurité sur internet (p. ex., lui expliquer pourquoi certains sites web sont bons ou mauvais: 38,6 %; le conseiller sur la manière d'utiliser internet de façon sécuritaire: 30,1 %) ou à activer le contrôle parental ou tout autre moyen de bloquer ou filtrer certains types de sites web (28,6 %).

À la maison, les médias numériques sont d'abord et avant tout utilisés pour regarder des dessins animés et des émissions (8.11 fois/sem.), principalement sur

télévision (4.59 fois/sem.) et sur tablette tactile (1.58 fois/sem.). Un autre lot récurrent d'usages consiste à jouer à des jeux (3.80 fois/sem.), écouter des comptines ou des histoires (2.48 fois/sem.) et dessiner ou colorier (1.97 fois/sem.).

Utilisation des médias numériques et pratiques littéraires

La lecture, que ce soit avec (0.61 fois/sem.) ou sans texte (0.72 fois/sem.) est relativement absente des usages numériques des enfants. Ce faible usage du numérique pour des activités de lecture se voit confirmer dans le fait que les familles sont davantage équipées en livres papier (4.68 livres en moyenne) qu'en livres numériques (0.50 livres en moyenne), et qu'elles permettent davantage d'utiliser les livres papier en tout temps (97 %), que d'utiliser des livres sur support numérique en tout temps (5,3 %, alors que 14,3 % des parents le permettent seulement avec autorisation ou sous surveillance).

Sur le plan des attentes parentales en lecture, ces derniers accordent une très grande importance à ce que leurs enfants sachent reconnaître quelques lettres de l'alphabet (moyenne de 4.44, où 4 = très important et 5 = extrêmement important), voire toutes les lettres de l'alphabet (moyenne de 3.91, où 3 = plutôt important et 4 = très important), ainsi qu'à savoir écrire son nom (moyenne de 4.42, où 4 = très important et 5 = extrêmement important). En revanche, savoir écrire toutes les lettres de l'alphabet et savoir lire quelques mots sont jugés un peu moins importants (moyennes respectives de 3.51 et 3.11, où 3 = plutôt important et 4 = très important).

Les parents mettent ces attentes en œuvre en lisant des histoires très régulièrement à leurs enfants (6.4 fois/sem.). Ils recourent aussi à des stratégies de littératie formelle à hauteur de 14.3 fois/sem. Parmi les principales, mentionnons le fait de montrer à l'enfant les lettres de l'alphabet dans un livre

papier en français (à hauteur de 3.11 fois/sem.), montrer à l'enfant comment lire des mots dans un livre papier en français (à hauteur de 2.65 fois/sem.) et apprendre à l'enfant comment écrire sur papier des mots en français (à hauteur de 2.53/sem.). Montrer à l'enfant les lettres de l'alphabet dans un livre numérique en français (à hauteur de 1.38 fois/sem.) et apprendre à l'enfant comment écrire sur papier des mots d'une autre langue (à hauteur de 1.14 fois/sem.) sont d'autres pratiques littéraires formelles mises en œuvre par les parents, quoi que de manière secondaire. Le recours à des stratégies de littératie formelle s'accompagne également pour de nombreux parents de stratégies de littératie informelle. Ainsi, ils rapportent aider leur enfant à comprendre certaines situations ou actions d'une histoire à hauteur de 97,7 %, l'aider quand un mot est difficile à comprendre (95,5 %), l'aider à repérer des lettres ou des mots qu'il connaît (93,2 %), effectuer avec lui ou elle des activités communes lors de la lecture sur support papier (88,7 %), lui parler de ce qu'il lit sur support papier (88 %), lui poser des questions sur l'histoire sur support papier (87,2 %), l'aider à associer des mots à des images dans un livre (86,5 %), s'asseoir avec lui ou elle pendant qu'il ou elle lit (en regardant ce qu'il ou elle est en train de faire sans vraiment y participer) sur support papier (75,2 %), rester à proximité quand il ou elle lit sur support papier (74,4 %), ou encore, le conseiller sur la manière de choisir une histoire à lire (52,6 %).

Ainsi, on peut retenir de ces résultats descriptifs que les pratiques de lecture et l'utilisation des médias numériques sont relativement peu associées. Les médias numériques sont présents dans le quotidien des enfants mais somme toute peu utilisés pour des pratiques de lecture, alors que ces dernières sont présentes également mais se produisent principalement en lien avec le support papier. À

première vue, on peut donc penser que les médias numériques soutiennent peu les 1^{ers} apprentissages en lecture. C'est ce que nous souhaitons vérifier avec les résultats statistiques suivants, en nous intéressant également au rôle du niveau socioéconomique, de la ou les langue(s) parlée(s) à la maison et du sexe.

INFLUENCES DES 1^{ER} APPRENTISSAGES EN LECTURE SELON L'UTILISATION DES MÉDIAS NUMÉRIQUES, LE SEXE, LE NIVEAU SOCIOÉCONOMIQUE ET LA OU LES LANGUE.S PARLÉE.S À LA MAISON

Pour rappel, nos objectifs consistaient à documenter quels sont les effets de l'utilisation des médias numériques à la maison sur le développement des premiers apprentissages en lecture selon la médiation parentale en lecture, le niveau socioéconomique, la ou les langue(s) parlée(s) à la maison, et le sexe. Pour répondre à cette question d'un point de vue statistique, nous avons décliné les 1ers apprentissages en lecture en deux variables dépendantes : 1/les habiletés spécifiques en lecture; 2/les habiletés non spécifiques en lecture. Nous avons ensuite identifié les variables indépendantes susceptibles d'influencer les 1ers apprentissages en lecture, notamment: l'utilisation des médias numériques (fréquence d'activités des enfants sur les médias numériques, médiation parentale dans l'utilisation d'internet), la médiation parentale en lecture (médiation formelle, médiation informelle), le niveau socioéconomique (milieu socioéconomique de l'école; niveau d'éducation des parents), le sexe, ainsi que les langues parlées à la maison.

Prédiction des habiletés spécifiques en lecture

Une régression linéaire descendante a permis d'élaborer un modèle prédictif des habiletés spécifiques en lecture, en retenant uniquement les variables significatives ($F=6,44$; $\alpha < ,001$). Il en ressort que trois facteurs prédisent les habiletés

spécifiques en lecture. Le niveau d'éducation des parents (β standardisé = 0,21 ; $\alpha = ,01$) et les attentes parentales en lecture (β standardisé = 0,18 ; $\alpha = ,02$) les influencent positivement. En revanche, la fréquence de visionnement de dessins animés et d'émissions (β standardisé = -0,21; $\alpha = ,01$) les influence négativement. Ce modèle explique 11% de la variance des habiletés spécifiques en lecture (r^2 ajusté= 0,11), ce qui signifie que 89 % des habiletés spécifiques en lecture sont prédites par d'autres facteurs que ceux-ci. Sur ce point, comme notre collecte de données a eu lieu au mois de février, soit à un point avancé de l'année scolaire, nous croyons que les pratiques enseignantes déjà en place depuis le mois de septembre peuvent expliquer une large part de la variance de ces habiletés. À notre connaissance, des activités sur la connaissance des lettres et des sons, sur la conscience phonologique et par conséquent sur le principe alphabétique sont réalisées dans les classes du préscolaire.

Prédiction des habiletés non spécifiques en lecture

Une autre régression linéaire descendante a permis d'élaborer un modèle prédictif pour les habiletés non spécifiques en lecture, en retenant uniquement les variables significatives ($F=6,81$; $\alpha < ,001$). Il en ressort que six facteurs prédisent les habiletés non spécifiques en lecture. Le nombre de livres numériques présents à domicile (β standardisé = 0,21; $\alpha = ,01$), la fréquence de lecture de livres papier (β standardisé = 0,198 ; $\alpha = ,01$) et le milieu socioéconomique de l'école (β standardisé = 0,21 ; $\alpha = ,01$) les influencent positivement. En revanche, la co-utilisation d'internet (β standardisé = -0,172 ; $\alpha = ,04$), la fréquence de visionnement de dessins animés et d'émissions sur médias numériques (β standardisé = -0,26 ; $\alpha = ,01$) et la fréquence d'écoute de comptines ou d'histoires sur médias numériques (β standardisé = -0,20 ; $\alpha = ,02$) influencent négativement

les habiletés non spécifiques en lecture. Ce modèle explique 22 % de la variance des habiletés non spécifiques en lecture (r^2 ajusté= 0,11), ce qui signifie que 78 % des habiletés non spécifiques en lecture sont prédites par d'autres facteurs que ceux-ci.

Interprétation des résultats en réponse aux questions de recherche

En réponse à nos questions de recherche et conformément au portrait descriptif présenté ci-dessus, les résultats statistiques indiquent que l'utilisation des médias numériques est peu associée aux 1^{ers} apprentissages en lecture, et lorsqu'elle l'est, elle influence ces derniers plus négativement que positivement. En effet, le nombre de livres numérique présents à domicile est le seul prédicteur positif des 1^{ers} apprentissages en lecture. Il concerne les habiletés non spécifiques seulement et est peu fréquent chez les familles consultées (moyenne de 0.50 livres numériques par famille). En revanche, l'activité de loin la plus fréquente effectuée avec les médias numériques – regarder des dessins animés et des émissions – prédit négativement les 1^{ers} apprentissages en lecture, tant sur le plan des habiletés spécifiques que non spécifiques en lecture. S'ajoutent également, pour les habiletés non spécifiques, la fréquence d'écoute de comptines ou d'histoires sur support médiatique et la co-utilisation d'internet, qui agissent toutes les deux négativement. Il est donc possible de penser que l'utilisation des médias numériques est davantage défavorable aux 1^{ers} apprentissages en lecture dans la mesure où les médias numériques sont peu utilisés pour des activités de lecture, donc que le temps passé à les utiliser serait du temps en moins qui pourrait être investi dans des pratiques de lecture. Ce point semble être corroboré par le fait que d'autres facteurs liés à la lecture mais pas aux médias numériques influencent positivement les 1^{ers} apprentissages en lecture, tels que les attentes parentales en

lecture (pour les habiletés spécifiques en lecture) et la fréquence de lecture de livres papier (pour les habiletés non spécifiques). Si l'utilisation des médias numériques est peu associée aux 1^{ers} apprentissages en lecture et, quand elle l'est, influence plutôt négativement ces derniers, le niveau socioéconomique, quant à lui, est constamment associé aux habiletés spécifiques et non spécifiques en lecture, alors que le sexe et la langue parlée n'interviennent pas significativement. Ce dernier point rappelle un constat bien établi par ailleurs: avant et parallèlement aux pratiques familiales et scolaires de lecture, les inégalités sociales et scolaires jouent un rôle-clé dans l'explication de la compétence à lire des élèves.

PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE

Dans le prolongement direct des résultats obtenus, trois pistes de recherche se dégagent.

#1: Approfondir qualitativement la relation entre l'utilisation des médias numériques et les pratiques de lecture à domicile

La faible et négative association de l'utilisation des médias numériques et des pratiques de lecture à domicile est relativement contre-intuitive. Pour être approfondie, elle nécessiterait des études davantage qualitatives. Nous pensons tout particulièrement à des études ethnographiques, qui permettraient d'observer in situ l'utilisation des médias numériques et les pratiques de lecture, sans se limiter à ce que les parents en disent.

#2: Approfondir qualitativement la relation entre le milieu socioéconomique, l'utilisation des médias numériques et les pratiques de lecture à domicile

Le milieu socioéconomique étant un facteur constant, il serait important que les études menées au point #1 portent sur des milieux diversifiés, incluant des familles favorisées et défavorisées, pour pouvoir identifier les points convergents et divergents entre les milieux socioéconomiques, et localiser les manifestations tangibles des inégalités. D'ailleurs nos résultats indiquant que le milieu socio-économique des familles de nos participants serait plutôt favorisé nous poussent à souligner la nécessité d'une exploration prioritaire de l'utilisation des médias numériques dans les milieux défavorisés.

#3: Approfondir la relation entre les pratiques littéraires numériques à domicile et les pratiques littéraires enseignées à l'école

Finalement, une suite logique de cette étude serait de la mettre en dialogue avec les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la lecture à l'école, que ces dernières fassent ou non intervenir des médias numériques. Également, nos résultats sur l'impact négatif de l'utilisation des médias numériques dans le développement des premiers apprentissages permettent d'envisager un rôle important de l'école dans la lutte contre les disparités dans l'utilisation efficace des médias numériques à domicile.

PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Adlof, S-M., Catts, H-W. et Lee J. (2010). Kindergarten predictors of second versus eighth grade reading comprehension impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 332-345.
- Biancarosa, G. et Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children*, 22, 139-160.
- Bittman, M., Rutherford, L., Brown, J. et Unsworth, L. (2011). Digital natives? New and old media and children's outcomes. *Australian Journal of Education*, 55(2), 161-175.

- Bus, A.G. et Neuman, S.B. (2009). Introduction. Dans A.G. Bus et S.B. Neuman. (dir.). *Multimedia and Literacy Development: Improving Achievement for Young Learners* (p, 1-12). New York, NY : Routledge.
- Childwise. (2012). *The monitor pre-school report 2012: Key behaviour patterns among 0 to 4 year olds*. Norwich, UK : CHILDWISE Research.
- Cheung, A. et Slavin, R. E. (2012). How features of educational technology programs affect student reading outcomes : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 198-215.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (2012). *PIRLS 2011-Le contexte au Canada-Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*. Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- EU-SILC. (2009). Statistiques sur la répartition des revenus. *Édition 2009 des statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie*. Repéré à http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Income_distribution_statistics/fr
- Fejzo, A., Godard, L. et Laplante, L. (2014). La conscience morphologique et sa contribution dans l'identification des mots écrits chez des élèves arabophones de 3e et de 4e année scolarisés en français. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de linguistique appliquée*, 17(2), 45-68.
- Findahl, O. (2013). *Swedes and the Internet 2013*. Stockholm : The Internet Infrastructure Foundation. Repéré à <http://www.internetstatistik.se/rapporter/swedes-and-the-internet-2013/>
- Harris, C., Straker, L. et Pollock, C. (2013). The influence of age, gender and other information technology use on young people's computer use at school and home. *A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 44(1), 61-71.
- Holloway, D., Green, L. et Livingstone, S. (2013). *Zero to eight : Young children and their Internet use*. London : EU Kids Online.
- Judge, S., Puckett, K. et Bell, S. M. (2006). Closing the digital divide : Update from the early childhood longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 100(1), 52-60.
- Kieffer, M. J. et Box, C. D. (2013). Derivational Morphological Awareness, Academic Vocabulary, and Reading Comprehension in Linguistically Diverse Sixth Graders. *Learning and Individual Differences*, 24, 168-175.
- Laplante, L. (2014). *Test sur la connaissance des lettres et des sons*. Didactique des langues. Université du Québec à Montréal. Matinée d'échanges sur un sujet actuel : Réussite de la lecture en français, facteurs prédictifs, difficultés et interventions.
- Livingstone, S., Ólafsson, K. et Staksrud, E. (2011). Social networking, age and privacy. EU Kids Online, London, UK. Repéré à <http://eprints.lse.ac.uk/35849/>

- Mahony, D., Singson, M. et Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *REading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 12(3-4), 191-218.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MÉLS). (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Myre-Bisaillon, J., Breton, S., Boutin, N. et Dionne, C. (2012). L'apport des pratiques d'éveil des mères dans la préparation de leurs enfants dans l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 601-616.
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC : National Institute for Literacy.
- Plowman, L., Stevenson, O., McPake, J., Stephen, C. et Adey, C. (2011). Parents, pre-schoolers and learning with technology athome : Some implications for policy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 361-371.
- Radich, J. (2013). Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8. *Every Child*, 19(4), 18-19.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. Dans B. K. Shapiro, P. J. Accardo et A. J. Capute (dir.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (p. 75-119). Timonium, MD: York Press.
- Sénéchal, M. et LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's readingskill : A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M. et LeFevre, J. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85, 1535-1551.
- Seymour, P. (2005). Early Reading Development un European Orthographies. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading : A handbook* (pp. 296-315). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing.