

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	VI
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	IX
LISTE DES TABLEAUX	X
RÉSUMÉ	XI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
Problématique	
1.1 Contexte de la recherche	4
1.2 Développement du langage oral	7
1.3 Développement du langage oral à l'éducation préscolaire 5 ans.....	8
1.4 Lecture à haute voix et échanges langagiers	9
1.5 Énoncé du problème.....	12
1.6 Question et objectifs de la recherche	13
1.7 Pertinence de la recherche	14
CHAPITRE II	
Cadre théorique	
2.1 Littérature.....	18
2.2 Langage social et langage scolaire	21
2.3 Didactique de l'oral	23
2.4 Contexte de lecture à haute voix et ses pratiques.....	26
2.5 Étayage lors de la lecture à haute voix	29
2.6 Questionnement	34
2.7 Interventions orales de relance	38
2.8 Synthèse du cadre théorique	39
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	

3.1 Approche méthodologique	42
3.2 Type de recherche	44
3.3 Échantillonnage	44
3.4 Outils de collecte de données	48
3.5 Déroulement de l'expérience	60
3.6 Sélection des albums lus	61
3.7 Considérations éthiques	62
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	
4.1 Résultats des entretiens	65
4.2 Résultats des observations en situation	72
CHAPITRE V	
SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	
5.1 Synthèse et discussion des entretiens	98
5.2 Synthèse et discussion des observations en situation	111
5.3 Limites de la recherche	122
CONCLUSION	124
RÉFÉRENCES	128
APPENDICE A	
GUIDE D'ENTRETIEN	143
APPENDICE B	
GRILLE DE CODIFICATION	144
APPENDICE C	
GRILLE D'OBSERVATION	148
APPENDICE D	
RÉSUMÉ ET CARACTÉRISTIQUES DES ALBUMS LUS	149
APPENDICE E	
LETTRE D'INFORMATION	153

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	155
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	156
APPENDICE F	
RÉSULTATS ISSUS DES ENTRETIENS	157

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CNDP:	Centre National de Documentation Pédagogique
ISQ:	Institut de la statistique du Québec
MEQ:	Ministère de l'Éducation du Québec
MEES:	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
MELS:	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
NELP:	National Early Literacy Panel
OCDE:	Organisation de coopération et de développement économiques
PFÉQ:	Programme de formation de l'école québécoise
UNESCO:	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Distinction entre le langage social et le langage scolaire

Tableau 2 : Exemples de réponses à des questions fermées

Tableau 3 : Exemples de réponses à des questions ouvertes

Tableau 4 : Caractéristiques des participantes

Tableau 5 : Nombre d'interventions orales lors des deux séances de lecture

Tableau 6: Types d'interventions orales et occurrence *avant* la lecture

Tableau 7 : Types d'interventions orales et occurrence *pendant* la lecture

Tableau 8 : Types d'interventions orales et occurrence *après* la lecture

RÉSUMÉ

L'un des défis des enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans consiste à proposer des situations de communication qui contribuent à enrichir le langage social ou familial des enfants et à favoriser le développement de leur langage scolaire, plus élaboré, nécessaire à la scolarisation. La lecture à haute voix d'un album par l'enseignante constitue une situation d'intérêt pour favoriser les échanges langagiers et susciter les prises de parole des enfants. Toutefois, le manque d'études descriptives sur les interventions orales d'enseignantes expertes lors d'une séance de lecture permet difficilement de fournir des propositions d'interventions afin que les enseignantes puissent tirer profit de ce contexte. C'est dans cette perspective que la présente recherche étudie les interventions orales de cinq enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans *avant*, *pendant* et *après* la lecture à haute voix d'un album afin de cerner celles qui influencent le langage oral des enfants.

L'étude s'inscrit dans une démarche qualitative pour décrire et analyser les interventions des participantes. Des données ont été recueillies en deux étapes. Il s'agit de la conduite d'entretiens semi-dirigés (étape 1), dont l'enregistrement a permis la transcription et la codification des informations, suivie de l'observation et la mise sur vidéos de deux séances de lecture à haute voix en classe (étape 2) dont la codification a permis l'analyse des résultats.

Les résultats montrent que, *avant* et *pendant* la lecture, les interventions orales des enseignantes qui suscitent des échanges langagiers et soutiennent les prises de

parole élaborée des enfants sont celles qui les invitent à anticiper un contenu possible de l'album et à répondre à des demandes langagières telles que donner ou expliquer un point de vue. *Après* la lecture, peu d'interventions induisant des prises de parole élaborée sont observées. La plupart de celles mises en œuvre concernent l'établissement de liens entre les différentes parties de l'histoire et la réaction au texte. Globalement, aux trois temps de la lecture, les interventions orales les plus fécondes sont celles qui permettent à l'oral réflexif de se manifester. Ainsi, les questions ouvertes et les interventions de relance, particulièrement, la répétition et la reformulation, conduisent les enfants à construire des prises de parole élaborée pour exprimer ou expliquer un point de vue sur le livre. Ils produisent un énoncé syntaxiquement correct et recourent à un vocabulaire assez étendu illustré par la présence de marqueurs de relation pour établir des liens entre les éléments de l'énoncé et celle d'adjectifs ou d'adverbes.

Le nombre peu élevé de participantes nous empêche de généraliser les résultats de l'étude à toutes les enseignantes à l'éducation préscolaire. Toutefois, ils montrent que différentes formes d'étayage sont essentielles pour soutenir des échanges langagiers et pour favoriser, chez les enfants, le recours à une forme de langage plus complexe que le langage familier dans un contexte de lecture à haute voix. Ces résultats incitent à étendre, dans des recherches futures, l'étude des liens entre les interventions orales des enseignantes et les prises de parole des enfants dans diverses situations de la vie de la classe maternelle.

INTRODUCTION

Depuis une trentaine d'années, la société québécoise a connu de nombreuses transformations particulièrement au regard du contexte familial dans lequel évoluent les enfants. Selon l'Observatoire des tout-petits (2016), certaines réalités familiales ou extrafamiliales, comme l'éclatement des familles et l'augmentation du temps consacré au travail par les parents, pourraient causer un stress parental qui risque d'avoir un impact sur le développement langagier et cognitif des enfants. Ainsi, on estime qu'environ 35 % des mères et 23 % des pères québécois d'enfants âgés de 6 mois à 5 ans présentent un niveau de stress parental élevé. Celui-ci pourrait influencer le soutien des parents qui est essentiel au développement des habiletés langagières de leur enfant (Boudreau, Saint-Laurent et Giasson, 2006). Par ailleurs, selon Charron, Bouchard et Cantin (2009, p.79), dans les milieux socioéconomiques modestes, certains parents minimiseraient l'importance de la stimulation langagière le plus souvent par manque d'information et parce « qu'ils ne voient pas nécessairement un lien avec le langage oral et la réussite scolaire de leur enfant ». Pourtant, celui-ci s'avère prédictif d'une progression réussie en littératie (Roberts, Jurgens et Burchinal, 2005).

Le développement du langage oral se réalise lors de différentes situations ou activités quotidiennes. Toutefois, la lecture constitue « une meilleure source que les échanges quotidiens » (Giasson, 2011, p.53) pour favoriser l'acquisition d'expressions ou de nouveaux mots. À l'école, la pratique de la lecture à haute voix ou de la lecture interactive est fréquente dans les classes préscolaires (Boiron,

2015). En effet, différentes études rapportent que les enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans déclarent lire entre une à cinq fois par semaine aux enfants (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2012; Dickinson, 2001; Grossmann, 2000). Quoique l'on ait observé des effets positifs de cette pratique sur les habiletés langagières des enfants, il semble que celle-ci ne permette pas, à elle seule, de contribuer au développement du langage (Burns, Espinosa et Snow, 2003; National Reading Panel, 2000; Noël-Gaudreault, 2005). Ce sont les interventions des enseignantes lors de la lecture qui auraient un effet bénéfique (McKeown et Beck, 2006; Noël-Gaudreault, 2005), et certaines d'entre elles seraient plus fécondes que d'autres pour influencer le langage oral des enfants. En particulier, les questions ouvertes ou les invitations à participer aux échanges (Boiron, 2015; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001) favoriseraient le développement d'un langage, plus complexe que le langage familial, nécessaire à la scolarisation.

Pourtant, il semble que ces interventions soient peu observées dans les classes préscolaires (Gamba, 2010). Cela pourrait s'expliquer, en partie, par le manque de connaissances issues de la recherche sur les formes d'étayage qui incitent et soutiennent les prises de parole des enfants dans ce contexte linguistique (Delcambre, 2015; Van Kleeck, 2010).

Ainsi, c'est dans une perspective de développement de connaissances transférables dans les milieux de pratique que s'inscrit la présente étude. Elle se fonde sur une démarche de la didactique de l'oral qui considère l'oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage (Plessis-Bélair, Buors, et Huard-Huberdeau,

2017). Celle-ci s'intéresse, entre autres, au langage spontané de l'élève (Dolz et Schneuwly, 2009) faisant place, par moment, à une prise de parole plus complexe qui nécessite l'étayage de l'enseignante. Nous souhaitons que ce mémoire contribue aux travaux qui s'intéressent aux pratiques pédagogiques à privilégier à l'éducation préscolaire pour favoriser, chez les enfants, le développement de compétences en littératie.

Le mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre – *Problématique de la recherche* – présente le contexte général, le problème ainsi que la question et les objectifs de la recherche. Le deuxième chapitre – *Cadre de référence* – expose les concepts et les résultats de recherche sur lesquels repose la présente étude. Le troisième chapitre – *Méthodologie de la recherche* – décrit les modalités méthodologiques, plus précisément, le type de recherche, l'échantillonnage, les instruments de collecte de données, le déroulement de l'expérience ainsi que les considérations éthiques. Le quatrième chapitre – *Présentation et analyse des résultats* – présente les résultats obtenus grâce aux instruments de collecte de données. Enfin, dans le dernier chapitre – *Synthèse et discussion des résultats* – les résultats sont discutés afin de faire ressortir les liens entre les interventions orales des enseignantes et les prises de parole des enfants.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La problématique exposée dans ce chapitre est issue de la préoccupation d'améliorer la pratique de la lecture à haute voix auprès des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans et de favoriser leur prise de parole dans cette situation de communication. D'abord, nous présentons le contexte de la recherche ainsi que les résultats de différentes études sur lesquels repose la problématique. Puis, nous précisons l'orientation de l'étude par la formulation de la question et des objectifs de recherche.

1.1 Contexte de la recherche

L'importance de développer, à l'éducation préscolaire 5 ans, les acquis nécessaires pour favoriser le développement de compétences en littératie et pour aborder l'apprentissage formel de l'écrit et a été mise en évidence par différentes recherches (Montésinos-Gelet et Morin, 2006; National Reading Panel, 2000; Rieben, 2003; Snow, Burns et Griffin, 1998). Plusieurs d'entre elles ont porté sur l'acquisition des aspects instrumentaux de la langue écrite tels que la connaissance de l'alphabet (Foulin, 2007; Justice, Pence, Bowles et Wiggins, 2006; Labat, Ecalle et Magnan, 2010) et celle des phonèmes associés aux lettres (Demont et Gombert, 2004; Gombert, 2003; Pufpaff, 2009). Ces études ont conduit à l'élaboration et à la mise en œuvre de programmes d'interventions visant à développer les habiletés

phonologiques qui participent à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier, 2006).

D'autres recherches, moins nombreuses, ont examiné l'influence du langage oral sur le développement de l'écrit (Florin, 2010; Florin et Véronique, 2003; Scarborough, 2001) et la réussite ultérieure en lecture (Justice, Kaderavek, Fan, Sofka et Hunt, 2009). Elles ont mis en évidence la nécessité de proposer des contextes de communication variés pour stimuler les échanges langagiers entre l'enseignante et les enfants et favoriser l'apprentissage du langage écrit en première année (Beaudoin, Giasson et Boisclair, 1997; Florin, Guimard et Khomsi, 2000; Romain et Roubaud, 2013). Ces contextes de communication permettraient aux enfants d'affiner le langage fonctionnel ou « social » qu'ils utilisent dans leur environnement familial et de développer le langage « scolaire » plus abstrait et formel nécessaire à la scolarisation (Canut, 2010; Simonpoli, 2005).

Le Programme de formation de l'école québécoise - Préscolaire 5 ans (MEQ, 2001) accorde une place importante au développement langagier de l'enfant. On y précise que « le langage est un outil important de son développement cognitif, un moyen nécessaire à sa scolarisation et à sa connaissance du monde » (MEQ, 2001, p.60). Placé dans un environnement stimulant et soutenu par l'enseignante, l'enfant développe sa compétence à « Communiquer en utilisant les ressources de la langue ». Cette compétence, en lien avec les compétences transversales « Exercer son jugement critique » et « Structurer son identité », lui permet « de s'exprimer et de s'expliquer afin d'être compris par les autres enfants et les adultes » (MEQ, 2001,

p.61). Elle se développe par exemple, lors d'échanges langagiers au cours desquels les enfants apprennent à discuter, à exprimer et à justifier leurs opinions concernant le caractère « plus ou moins habituel et acceptable » de certains événements ou phénomènes (MEQ, 2001, p. 21).

Afin de développer la compétence à communiquer des enfants, le PFÉQ privilégie l'exploitation de la littérature pour la jeunesse pour favoriser des contextes de communication. Celle-ci « n'est pas seulement présentée dans une visée ludique », mais plutôt comme un outil pour soutenir le développement des habiletés langagières des enfants (Dupin de St-André, 2011, p.7). Dans cette perspective, la lecture à haute voix d'un livre par l'enseignante « aurait donc pour vertu d'apporter des ressources langagières dans lesquelles les enfants peuvent puiser et de les initier [...] au fonctionnement d'un texte écrit » (Canut et Vertalier, 2012, paragr. 8). Cette pratique leur donnerait l'occasion de découvrir le langage des livres (Giasson, 2011), une forme de langage plus soutenu que le langage familier, et de développer leurs habiletés langagières (MEQ, 2001).

Toutefois, force est de constater que le PFÉQ (2001) fournit bien peu d'indications aux enseignantes à l'éducation préscolaire pour qu'elles puissent tirer profit de la lecture à haute voix pour soutenir le développement langagier des enfants. Ce constat nous amène à nous questionner sur cette pratique, particulièrement, sur les interventions qui pourraient influencer le langage oral des enfants.

1.2 Développement du langage oral

La capacité à communiquer oralement apparaît très tôt dans le développement des enfants. Par contre, ce sont leurs expériences avec le langage qui influenceront le développement des habiletés langagières attendues pour leur scolarisation (Beron et Farkas, 2004; Doyon et Fisher, 2012). Dans ses travaux, Bernstein (1971) distingue les habiletés langagières des enfants qui relèvent, selon lui, du code restreint ou du code élaboré. Le code restreint se caractérise, entre autres, par l'exposition quotidienne de l'enfant à :

« des phrases courtes, grammaticalement simples et souvent inachevées; une utilisation fréquente d'impératifs brefs et de questions, de déclarations catégoriques (Fais comme je te dis !); l'utilisation simple et répétitive de conjonctions; et l'utilisation rigide et limitées d'adjectifs et d'adverbes » (Bernstein cité par Stubbs, 1983, p.32).

Quant au code élaboré, il correspond à une « grammaire précise et complexe, l'utilisation fréquente de prépositions, de pronoms impersonnels, de verbes passifs et d'adjectifs et adverbes rares » (Bernstein cité par Stubbs, 1983, p.32). La différence entre ces codes serait attribuable à des facteurs sociaux et pourrait expliquer les écarts entre les taux de réussite à l'école. La théorie de Bernstein a été contestée, entre autres, par Labov (1972) qui a montré que même le registre populaire d'une langue demeure complexe (Moreau et Richelle, 1981). Toutefois, il n'en demeure pas moins que l'école exige des enfants la maîtrise d'un langage plus

élaboré que le langage familial auquel ils ont été le plus souvent exposés (Van Kleeck, 2010).

1.3 Développement du langage oral à l'éducation préscolaire 5 ans

Tous les enfants n'arrivent pas à l'école avec le même code langagier et l'éducation préscolaire joue un rôle essentiel pour influencer le développement du langage nécessaire à la scolarisation de tous. Elle représente un moment privilégié pour le développement du langage oral des enfants, particulièrement auprès de ceux qui n'ont pas bénéficié d'un soutien suffisant avant leur entrée à l'école et dont le code s'éloigne du code élaboré (Beron et Farkas, 2004; Doyon et Fischer, 2012). La classe s'avère un lieu de stimulation pour affiner leur langage « social » et favoriser le développement de leur langage « scolaire ». En effet, lors de son entrée au préscolaire, l'enfant est déjà familier avec le langage social de son milieu, lequel lui permet de participer aux échanges sur des sujets connus. Soutenu par l'étayage de l'enseignante, il pourra enrichir son langage social et développer son langage scolaire, une forme nouvelle de langage pour lui (Giasson, 2011; Van Kleeck, 2010). Le langage scolaire, plus abstrait et décontextualisé lui permet de s'exprimer à propos de sujets qui n'ont pas de pertinence immédiate, d'émettre des hypothèses ou des opinions et de les justifier.

Diverses études ont montré que la participation des enfants à l'éducation préscolaire aux conversations scolaires, particulièrement aux échanges avec l'enseignante, pourrait constituer l'un des prédicateurs de leur réussite dans les premières années

de leur parcours scolaire (Charron et al., 2009; Makdissi, Boisclair et Sirois, 2010; Wasik, 2010). Ainsi, l'un des défis des enseignantes consiste d'une part, à proposer différents contextes de communication visant à enrichir le langage social des enfants et d'autre part, à soutenir le développement du langage scolaire essentiel pour réfléchir et pour apprendre. Ces contextes concernent non seulement les échanges sur une diversité de sujets abordés, mais également « les demandes langagières faites aux enfants » (Plessis-Bélaïr, 2010, p.39). Celles-ci varient selon les intentions visées, telles que décrire une action, raconter un événement, expliquer ou discuter leur point de vue. Cependant, l'étude de Wasik (2010) a montré que les enseignantes du préscolaire s'engagent trop peu dans des échanges langagiers avec les enfants. Elles leur donnent aussi rarement l'opportunité de répondre à des questions ou à des demandes langagières qui suscitent une prise de parole élaborée.

1.4 Lecture à haute voix et échanges langagiers

À l'éducation préscolaire, l'un des contextes favorisant les échanges est la lecture à haute voix¹ d'un album par l'enseignante (Blum, Koskinen, Bhartiya et Hluboky, 2010; Boiron, 2011; Dupin de Saint-André et al., 2012). Globalement, nous pouvons dire que lire à haute voix à des enfants suppose la mise en œuvre d'interventions orales de l'enseignante *avant*, *pendant* et *après* la lecture afin de susciter des échanges langagiers sur leur compréhension du livre lu (Wiseman, 2011). Par ailleurs, certaines pratiques de lecture à haute voix « sont plus fécondes que

¹ Cette pratique est aussi nommée « lecture interactive ».

d'autres pour développer les habiletés des enfants » (Dupin de St-André, 2011, p.57). En effet, pour que la lecture à haute voix soit réellement bénéfique, différents facteurs sont à considérer par l'enseignante. Ils concernent particulièrement le choix des albums, qui s'appuie sur des critères de pertinence, esthétiques et linguistiques (Canut et Vertalier, 2012; Canut, Bruneseaux-Gauthier et Vertalier, 2012), et la préparation de ses interventions pour favoriser les prises de parole des enfants (Beck et McKeown, 2001; McKeown et Beck, 2006). Cette préparation lui permet par exemple, de déterminer les endroits appropriés où elle s'arrêtera *pendant* la lecture et de formuler des questions à poser pour susciter des échanges. Zucker, Justice, Piasta, et Kaderavek (2010) ont montré que les enfants exposés aux questions ouvertes renforcent leurs habiletés langagières et accroissent significativement leur compréhension du récit (Veneziano, 2010). Ce type de questions exige, entre autres, que les enfants considèrent les idées évoquées dans l'histoire et les relient entre elles au fur et à mesure que l'histoire progresse (Beck et McKeown, 2001).

Des chercheurs ont examiné les pratiques de lecture à haute voix dans les classes préscolaires. Ils ont porté leur attention sur les modalités associées à cette activité, comme le peu de temps qui lui est alloué (7 à 8% du temps de classe par jour) (Dickinson, McCabe et Anastasopoulos, 2002) ou la durée de la séance qui varie de 5 à 10 minutes (Giasson et Saint-Laurent, 1999). Les études sur les interventions qui favorisent les échanges et influencent le langage oral des enfants dans ce contexte sont, quant à elles, en émergence. Soulignons l'étude de Florin (1991) rapportée par Florin et Véronique (2003) qui a montré que, le plus souvent, les questions de l'enseignante lors d'une séance de lecture relèvent davantage d'un exercice de

complétion de phrase² ou de Question-Réponse-Évaluation (Q-R-É), c'est-à-dire que l'enseignante pose une question, l'enfant répond, l'enseignante évalue la réponse (Giasson, 2011). Quant à la recherche de Dickinson et Smith (2002), elle a mis en évidence que 72% des questions posées au cours de la lecture amènent les enfants à répéter des extraits de texte. Plus récemment, Zucker et al. (2010) ont observé que les questions des enseignantes ne nécessitent qu'une réponse simple formulée en un ou deux mots et leurs rétroactions aux propos des enfants se résument, elles aussi, à un ou deux mots. Ainsi, les interventions orales des enseignantes s'articuleraient fréquemment autour de questions qui incitent peu aux échanges et aux prises de parole élaborée de la part des enfants.

Pourtant, pour tirer profit de la lecture à haute voix, il importe que les interventions des enseignantes suscitent et soutiennent des échanges langagiers cognitivement stimulants pour l'enfant par exemple, pour « expliquer sa démarche, parler de son expérimentation, discuter les points de vue, justifier ses comportements » (Plessis-Bélaïr, 2010, p.39). En somme, plus on intervient efficacement auprès des enfants à l'éducation préscolaire dans cette situation de communication, plus il semble possible d'influencer leur langage oral (Beck et McKeown, 2001; Canut et Vertalier, 2012; Canut, Bruneseaux-Gauthier et Vertalier, 2012; McKeown et Beck, 2006).

² Exemple : Question de l'enseignante : Et le loup s'approche du...? Réponse attendue de l'enfant: Cochon! ».

1.5 Énoncé du problème

Différentes études ont mis en évidence l'importance de développer, à l'éducation préscolaire 5 ans, les acquis nécessaires à l'entrée formelle dans l'écrit des enfants en première année (Montésinos-Gelet et Morin, 2006; National Reading Panel, 2000; Rieben, 2003; Snows, Burns et Griffin, 1998). Ainsi, on reconnaît aujourd'hui que les habiletés langagières des enfants constituent une composante importante du développement des compétences en littératie (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). La maternelle joue un rôle essentiel d'une part, pour enrichir le langage social des enfants et d'autre part, pour soutenir le développement du langage scolaire plus abstrait et formel indispensable pour réfléchir et apprendre (Van Kleeck, 2010).

L'un des contextes de communication favorisant le développement du langage oral est la pratique de la lecture à voix haute d'un album par l'enseignante (Boiron, 2011; Morin, Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet 2007). Pourtant, il semble que certaines pratiques de lecture pourraient s'avérer « plus fécondes que d'autres » (Dupin de St-André, 2011, p. vii). Par exemple, *pendant* la lecture, l'enseignante s'arrête et pose des questions aux enfants sur le contenu de l'album en offrant l'étiayage nécessaire pour soutenir leurs prises de parole.

L'examen des pratiques effectives de séances de lecture en classes préscolaires montre que les interventions des enseignantes s'articulent autour de questions qui suscitent peu les échanges et le recours au langage élaboré par les enfants (Zucker et al., 2010). Il apparaît que le manque d'études descriptives sur les interventions

d'enseignantes expertes (Florin et Véronique, 2003) dans cette situation de communication permet difficilement de fournir des propositions d'interventions aux enseignantes pour tirer profit de ce contexte langagier.

Ainsi, afin d'améliorer la pratique de la lecture à voix haute à l'éducation préscolaire et d'envisager les interventions des enseignantes autrement que « comme une suite de questions fermées où [les enfants sont] à la recherche de la réponse attendue par l'adulte » (Makdissi et Boisclair, 2006, p. 154), il importe d'étudier les interventions qui soutiennent la complexification du langage oral des enfants, plus particulièrement, leurs prises de parole élaborées.

1.6 Question et objectifs de la recherche

Dans la lignée des travaux mentionnés et prenant en compte les résultats qu'ils ont produits, la présente recherche vise à répondre à la question suivante et s'oriente autour des objectifs énoncés ci-dessous.

Question de recherche

Quelles sont les interventions orales utilisées *avant, pendant* ou *après* la séance de lecture à haute voix par les enseignantes expertes à l'éducation préscolaire 5 ans afin de susciter une prise de parole élaborée chez les enfants de leur classe?

Objectifs

1. Connaître le point de vue d'enseignantes à l'éducation préscolaire au sujet de leur pratique de la lecture à haute voix.
2. Examiner la pratique de lecture à haute voix d'une histoire par des enseignantes expertes, afin d'en dégager les interventions susceptibles de complexifier le langage oral des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans.
3. Illustrer les prises de parole des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans en contexte d'oral scolaire, plus particulièrement lors des séances de lecture à haute voix.

1.7 Pertinence de la recherche

Toute recherche scientifique s'inscrit dans le contexte social dans lequel elle est réalisée afin de favoriser le développement de la connaissance dans son domaine d'application. De ce fait, la pertinence de notre étude est exposée selon deux aspects : la pertinence scientifique et la pertinence sociale.

1.7.1 Pertinence scientifique

Les questions sur les facteurs qui influencent la réussite ultérieure en littératie occupent une part importante des travaux actuels portant sur l'éducation préscolaire. Ces recherches constituent un avancement pour l'enseignement, puisqu'elles étudient les impacts de certaines pratiques sur l'acquisition de connaissances

essentielles à l'apprentissage du lire-écrire. Ainsi, plusieurs études ont montré les effets bénéfiques de pratiques favorisant l'appropriation des aspects procéduraux de l'écrit tels que la connaissance de l'alphabet (Foulin, 2007), les connaissances phonologiques (Pufpaff, 2009) et la reconnaissance de mots (Colé et Fayol, 2000). Selon Morin, Prévost et Archambault (2009, p. 84), ces recherches seraient « les plus nombreuses et les plus connues dans la communauté scientifique ».

D'autres études ont montré l'importance du langage oral pour le développement de la littératie et pendant tout le parcours scolaire (Burns et al., 2003; Lafontaine, 2013). Toutefois, selon Wasik (2010), leurs résultats ont été peu transférés dans les pratiques en classe et, en conséquence, ont eu un effet limité sur le développement langagier des enfants. Ainsi, comme le soulèvent Cèbe et Goigoux (2012, p. 26), une des questions qui se pose aux chercheurs « est celle de savoir comment aider les enseignants à intégrer dans leur pédagogie des tâches cohérentes avec les résultats de la recherche. »

C'est dans cette perspective de développement de connaissances scientifiques transférables dans les milieux de pratique que s'inscrit la présente recherche en étudiant les interventions des enseignantes à l'éducation préscolaire qui influencent le langage oral des enfants dans le contexte de la lecture à haute voix. En effet, les résultats obtenus pourront contribuer à mieux comprendre les relations entre ces interventions et le développement du langage scolaire, sollicité dans le développement de différentes compétences à l'éducation préscolaire et représentant un facteur important de la réussite scolaire. Une meilleure connaissance de ces

interventions pourrait pallier le manque de formation des enseignantes et des futures enseignantes à cet égard (Doyon et Fisher, 2010) et soutenir la mise en œuvre de séances de lecture à haute voix qui suscitent des échanges, une pratique encore peu implantée dans les classes préscolaires (Gamba, 2010).

1.7.2 Pertinence sociale

Selon Desrosiers et Ducharme (ISQ, 2006), la quasi-totalité des enfants québécois fréquente une classe du préscolaire 5 ans. Toutefois, tous n'arrivent pas à l'école en ayant les mêmes habiletés sur le plan du langage oral. La maternelle joue un rôle clé dans le développement du langage oral des enfants. Elle constitue une étape charnière pour affiner le langage qu'ils utilisent dans leur milieu familial (langage social) et pour développer le langage standardisé employé à l'école (langage scolaire) essentiel à la réussite des apprentissages scolaires (Charron et al., 2009; Makdissi et al., 2010; Wasik, 2010).

Des recherches portant sur la lecture à haute voix ont mis en évidence que ce contexte est bénéfique pour le développement du langage oral, puisqu'il entraîne des échanges entre l'enseignante et les enfants. La participation des enfants à ces échanges leur permettrait par exemple, d'acquérir des connaissances sur les mots (Pellegrini et Galda, 2003). En ce sens, le Programme de formation de l'école québécoise (2001) met de l'avant le recours à la littérature pour la jeunesse afin de susciter des contextes de communication qui favorisent le développement de la compétence à « communiquer en utilisant les ressources de la langue ». Toutefois,

le PFÉQ (2001) fournit peu d'indications susceptibles de guider les interventions des enseignantes dans ce contexte.

En étudiant les pratiques d'enseignantes expertes, nous souhaitons documenter la pratique de la lecture à haute voix à l'éducation préscolaire, qui s'inscrit dans le courant des pratiques pédagogiques prometteuses pour soutenir l'appropriation du langage oral des enfants. Celui-ci s'avère essentiel pour les aider à apprendre, à réfléchir et à expliquer et pour favoriser une progression réussie en littératie (Canut et Vertalier, 2012; Romain et Roubaud, 2013).

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre traite des principaux concepts mis en cause dans l'étude et des liens qui les unissent. D'abord, nous présentons la définition du concept de littératie retenue et, plus particulièrement, le volet « oral » de la littératie. Puis, nous distinguons le langage social et le langage scolaire ainsi que l'oral comme objet d'étude et médium d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, puisque la recherche étudie les interventions orales des enseignantes qui favorisent les échanges lors de la lecture à haute voix, nous traitons des formes d'étayage dans ce contexte langagier.

2.1 Littératie

C'est au milieu des années 1990 que le concept de « littératie » est de plus en plus utilisé par les organisations internationales, telles que l'Institut de statistique de l'UNESCO (2008), et les chercheurs francophones. Quoiqu'il soit très employé dans les écrits francophones, ce concept demeure polysémique (Lafontaine et Pharand, 2015). En effet, Moreau, Hébert, Lépine et Ruel (2013) ont examiné trente-huit définitions proposées par des auteurs et ils ont mis en évidence leur diversité.

Au sens large, la littératie renvoie à différentes définitions qui recourent « tout ce qui a rapport à l'écrit sous ses formes multiples » (Moreau et al., 2013, paragr. 3). Morin et Montésinos-Gelet (2007) rapportent trois définitions de la littératie :

- 1) Jaffré (2004, p. 31) : « [...] *ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service des pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles.* » (Morin et Montésinos-Gelet, 2007, paragr. 5);
- 2) OCDE, (2000) : « [...] *aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités.* » (Morin et Montésinos-Gelet, 2007, paragr. 6);
- 3) MEQ (2001, p. 72) : pour l'élève, « *développer sa capacité à comprendre et à utiliser efficacement la langue écrite afin d'y recourir pour répondre aux besoins de la vie courante, pour étendre ses connaissances et pour élargir sa vision du monde.* » (Morin et Montésinos-Gelet, 2007, paragr. 6).

De ces définitions, on retient que le concept de littératie « situe l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le contexte plus général de l'activité humaine, dont les bases doivent être mises en place très tôt » (Morin et Montésinos-Gelet, 2007, paragr. 6). En conséquence, à l'éducation préscolaire, il importe de favoriser le développement des habiletés reconnues comme prédictives de la réussite en lecture-écriture, telles que les connaissances reliées à l'écrit (Bara, Gentaz et Colé, 2008) et les habiletés langagières orales (Kendeou, Van den Broek, White et Lynch, 2009).

Dans cette perspective, notre étude privilégie une définition du concept de littératie qui « va au-delà des habiletés en lecture et en l'écriture, impliquant également les processus de la communication construits d'après des contextes linguistiques

particuliers et des formes variées d'interactions » (Lafontaine, Morissette et Villeneuve-Lapointe, 2015, p.3). Ainsi, nous retenons la définition proposée par Moreau, Leclerc et Landry (2010, p.43), c'est-à-dire :

« les capacités d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées pour voir, écouter, parler, lire, écrire, comprendre, communiquer, penser de façon critique afin d'atteindre un but et de développer ses connaissances en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté ».

2.1.1 Volet oral de la littératie

La présente recherche est centrée sur le volet oral de la littératie. Celui-ci porte principalement sur la capacité à communiquer oralement, essentielle dans la vie de tous les jours, dont la maîtrise est un gage de vie sociale réussie (Lafontaine, 2013). Ce volet englobe, entre autres, les contextes de prise de parole, la production orale, le vocabulaire compris et utilisé, la compréhension d'un message, la capacité d'écoute et les interactions sociales (Lafontaine, 2013). Ces différents aspects sont indispensables pour entrer dans un rapport à l'autre et au monde, interagir, communiquer, comprendre pour apprendre et développer sa pensée (OCDE, 2003; Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004).

Différents aspects de la littératie, volet oral, soutiennent la pertinence de s'y intéresser. D'abord, la lecture à haute voix fournit un contexte de prises de parole des enfants grâce aux échanges langagiers qui sont suscités par l'enseignante. De

plus, elle est « une plateforme essentielle à l'acquisition des habiletés en compréhension » (Giasson, 2011, p.159). En effet, les échanges contribueraient à la construction d'outils de compréhension chez les apprenants en favorisant l'apprentissage d'un langage pour dire, interroger, penser, expliquer, comprendre, argumenter ou encore justifier (Boiron, 2010). Ils favoriseraient le développement du langage social et du langage scolaire des enfants (Van Kleeck, 2010), en leur fournissant des occasions de recourir à un vocabulaire plus précis et varié pour élaborer des réponses aux questions de l'enseignante.

2.2 Langage social et langage scolaire

Le langage social est « un langage d'action, de situation » (Giasson, 2011, p.46). Il peut être utilisé strictement pour accomplir des tâches quotidiennes, entretenir des relations avec l'entourage ou transmettre des informations. Il est caractérisé par le recours à des mots usuels ou familiers, voire populaires, et à des explications réduites quand l'interlocuteur connaît le sujet du propos tenu (Van Kleeck, 2010).

On observe que c'est vers l'âge de trois ou quatre ans que « l'enfant automatise facilement les éléments du « langage social » que sont les « merci, non merci, s'il vous plaît, pardon, oui Madame, etc. » (Aimard, 1996, p.195). Les situations de communication avec son entourage sont de véritables moments langagiers qui ont une pertinence immédiate pour lui (Van Kleeck, 2010) et le font progresser à son rythme. Elles contribuent au développement du vocabulaire usuel et aux fondements

d'un langage qui sera suffisamment développé pour entrer dans les apprentissages scolaires (Aimard, 1996; Canut et Vertalier, 2012).

Ainsi, à son entrée à l'école, l'enfant arrive avec un bagage linguistique appartenant principalement au langage social, quel que soit le contexte familial d'où il provient, grâce, entre autres, aux interactions orales qu'il entretient avec les adultes (Allen, 2014). La maternelle constitue un moment privilégié pour enrichir le langage social de l'enfant. Elle contribue également au développement du langage scolaire qui s'avère plus complexe que le langage social (Froment et Marin, 2003).

Le langage scolaire ou élaboré est « un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires » (Giasson, 2011, p.47). Il est sollicité par exemple, lors de situations de communications inédites pour l'enfant, qui n'ont pas toujours une pertinence immédiate pour lui ou qui nécessitent la connaissance et l'utilisation de mots moins courants, d'un vocabulaire plus abstrait et précis (Van Kleeck, 2010).

Le langage scolaire se distingue du langage social dans la mesure où il provient en grande partie des livres (Giasson, 2011). Par ailleurs, cette forme de langage aide à la réflexion, soit parce que l'enseignante demande à l'enfant de formuler une hypothèse, de comparer, de classer, etc. Ainsi, soutenu par les interventions de l'enseignante, l'enfant enrichit son langage social du point de vue lexical et syntaxique et développe son langage scolaire, plus élaboré, qui sert à apprendre, à réfléchir ou à expliquer (Plessis-Bélaïr, 2010). La tableau 1, adapté de Van Kleeck

(2010), résume les caractéristiques qui distinguent le langage social et le langage scolaire.

Tableau 1 : Distinction entre le langage social et le langage scolaire

LANGAGE SOCIAL	LANGAGE SCOLAIRE
Comment nous parlons	
mots familiers	mots inconnus
argot	mots plus formels
parole plus fréquente (tours de rôle)	plus grande écoute
explications réduites	précisions fréquentes nécessaires
Pourquoi nous parlons	
pour assurer l'accomplissement de tâches quotidiennes	pour acquérir de nouvelles connaissances
pour entretenir les relations avec famille et amis	pour réfléchir, raisonner et argumenter
pour transmettre de l'information	pour montrer à l'enseignante que nous savons quelque chose (même si elle possède déjà l'information)
De quoi nous parlons	
pertinence immédiate pour nous	pas de pertinence immédiate
événements personnels ou relatifs à ceux qui nous entourent	événements, que nous ne connaissons pas personnellement: il peut s'agir de choses dont nous ne pouvons pas facilement faire nous-mêmes l'expérience, qui sont lointaines ou très anciennes ou qui seront possibles dans l'avenir

2.3 Didactique de l'oral

La didactique de l'oral comprend l'oral comme objet d'étude et l'oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage (Dolz et Schneuwly, 2009; Lafontaine, 2001; Plessis-Bélair et al., 2017). Lorsqu'elle concerne l'oral comme objet d'étude, elle

engendre l'élaboration d'objectifs d'apprentissage à enseigner et de compétences à développer auprès des élèves (Dumais, 2014). L'enseignante peut utiliser des moyens didactiques comme des procédures d'exercisation ou d'évaluation afin d'enseigner l'oral et d'en faire un apprentissage organisé (Lafontaine, 2005). La préparation d'un exposé oral en est un exemple, puisqu'il s'agit pour l'élève de construire un objet enseignable aux autres en utilisant des caractéristiques linguistiques telles que le respect du thème, l'introduction d'exemples pour clarifier un propos et la reformulation. Ces différentes caractéristiques constituent autant d'objets de l'oral à enseigner (Dolz et Schneuwly, 2009).

L'oral, considéré comme médium d'enseignement et d'apprentissage, s'intéresse, entre autres, au langage spontané de l'élève (Dolz et Schneuwly, 2009) faisant place, par moment, à un langage plus élaboré, plus structuré, qui nécessite une certaine forme d'enseignement intégré dans le milieu de vie et de communication qu'est la classe (Lafontaine, 2005; Plessis-Bélair, 2010). C'est l'enseignante qui propose des situations de communication signifiantes pour enrichir le langage spontané de l'élève (Lafontaine, 2005) et le guider vers le langage plus complexe.

L'oral, considéré comme médium d'enseignement et d'apprentissage, est aussi mis au service des différents apprentissages dans toutes les matières. Par exemple, en français, il peut être considéré comme médium en lecture, en écriture et en grammaire, à différents niveaux, sans qu'il n'y ait d'enseignement formel de l'oral. Il engendre des activités d'oral spontané, soit des contextes de communication dans lesquels les enfants prennent la parole sans préparation (Lafontaine, 2001).

2.3.1 Oral réflexif

L'oral réflexif se manifeste dans des activités où l'échange langagier est sollicité et permet à l'enseignante de « percevoir les traces d'une dynamique discursive et cognitive » (Chabanne et Bucheton, 2002, p.14). Selon Caillier (2002), dans un contexte d'oral réflexif, « le locuteur s'approprie les discours des pairs et de l'enseignante qui transcendent les siens » (Lafontaine, 2015, p. 107). Cette construction dialogique, de même que son engagement dans les échanges, sont tributaires d'une pensée réflexive (Rabatel, 2004). L'oral réflexif exige, de la part du locuteur, de considérer les propos de l'interlocuteur en utilisant l'écoute active, la reformulation des propos, la formulation d'une clarification jugée nécessaire ou en le questionnant pour recevoir une explication.

Ainsi, l'oral réflexif favorise le déploiement de plusieurs apprentissages tels que des conduites discursives appropriées selon le contexte offrant la possibilité d'expliquer, narrer, décrire, argumenter, dialoguer et converser (Lafontaine et Blain, 2007). Le langage est réflexif dans la mesure où « la réflexivité se définit d'abord dans la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage » (Chabanne et Bucheton, 2002, p.5). L'oral réflexif contribue à l'évolution de la pensée en servant, entre autres, d'outil pour apprendre et de moyen pour développer un langage plus élaboré, tout en soutenant l'appropriation du langage social (Allen, 2014).

À l'éducation préscolaire, le contexte de lecture à haute voix constitue une situation d'échanges langagiers privilégiée pour favoriser l'oral réflexif et faire découvrir aux enfants non seulement le langage social, mais aussi le langage scolaire (Giasson, 2011). Il permet à l'enseignante d'utiliser ses interventions à des fins langagières, relationnelles ou cognitives, de produire des interactions et de favoriser la construction de savoirs et le rôle actif des enfants (Rabatel, 2004).

2.4 Contexte de lecture à haute voix et ses pratiques

Le contexte de lecture à haute voix constitue une situation de communication réelle, formatrice et interactive (Dolz et Schneuwly, 2009), même si « [...] celle-ci n'est pourtant jamais citée comme activité utile au développement et à la maîtrise de l'expression orale » (Dolz et Schneuwly, 2009, p.187). En effet, par les questions et les invitations à poursuivre les échanges de l'enseignante sur le contenu du livre lu, les enfants mettent en mots leur pensée et l'analyse qu'ils font du livre. Comme le souligne Plessis-Bélaïr (2010, p.176), « cette élaboration de la pensée mène à l'utilisation d'un raisonnement logique et à l'utilisation de connecteurs formels nécessaires à cette élaboration ».

Les pratiques de lecture à haute voix concernent les activités au cours desquelles l'enseignante oralise le texte écrit pour les enfants et les guide dans l'élaboration de leur compréhension (Dupin de Saint-André, 2011). Ces pratiques permettent aussi à l'enseignante de stimuler des interactions décontextualisées de qualité, c'est-à-dire qui ne réfèrent pas immédiatement à des informations du texte. Elles favorisent

l'engagement des enfants dans des échanges et des négociations donnant l'accès à des informations allant au-delà du texte, cognitivement plus stimulantes (Beaudoin et al., 1997). Ainsi, les pratiques de lecture à haute voix ne se résument pas à prendre un livre et à le lire simplement de la première à la dernière page. Comme le souligne Giasson (2011), lire une histoire aux enfants n'est pas une tâche difficile, mais tirer profit de cette expérience pour développer les habiletés langagières et la compréhension du langage écrit des enfants est une tâche complexe et exigeante. Celle-ci suppose plusieurs étapes de réalisation : 1) le choix du livre approprié pour le groupe d'enfants; 2) la préparation des interventions; 3) l'interruption de la lecture à des endroits stratégiques pour favoriser les échanges et la compréhension; 4) le retour sur l'essentiel de ce qui a été lu (Giasson, 2011). Ainsi, globalement, nous pouvons dire que lire à haute voix à des enfants suppose la mise en œuvre d'interventions *avant*, *pendant* et *après* la lecture afin de susciter les échanges langagiers et favoriser la compréhension du livre (Wiseman, 2011).

Les interventions de l'enseignante *avant*, *pendant* et *après* la séance de lecture sont nécessaires, car la lecture d'histoires n'améliore pas systématiquement les habiletés langagières des enfants (Boiron, 2010). C'est davantage la qualité des interactions en jeu lors de cette lecture qui aurait un effet sur leurs habiletés plutôt que la lecture prise isolément (Meyer, Wardrop, Stahl et Linn, 1994). Par ailleurs, certaines pratiques seraient plus fécondes que d'autres pour favoriser le développement langagier (Beck et McKeown, 2001; Dickinson et Smith, 1994; Morrow et Gambrell, 2000).

Selon les travaux du Groupe de Formateurs – Maternelle (2003), les interventions orales suscitant les échanges lors de la lecture à haute voix doivent permettre, entre autres, la confrontation des idées, la multiplication et la justification des points de vue. On souligne l'importance de familiariser les enfants, dès l'éducation préscolaire, avec ces types de demandes langagières auxquelles ils seront confrontés au primaire. Canut et Vertalier (2012) insistent sur le fait que l'enseignante doit s'interroger sur les dimensions du langage qu'elle souhaite travailler à partir des besoins des enfants afin de mettre en œuvre des modalités d'interventions orales adaptées. Par des échanges langagiers cognitivement stimulants, ils seront ainsi amenés par exemple, à relier leurs connaissances antérieures aux informations fournies par les illustrations et le texte, à inférer, à réfléchir ou à se poser des questions sur les causes, les conséquences et les significations d'un événement (Beaudoin et al., 1997).

Avant la lecture: Les interventions orales de l'enseignante *avant* la lecture permettent aux enfants d'amorcer le processus de compréhension, de stimuler leur intérêt et d'aborder le texte avec plus de confiance. Les interventions les plus propices aux échanges leur permettent de s'exprimer sur le contenu possible du livre à partir de la première page de la couverture et sur leurs connaissances antérieures (Dupin de Saint-André, 2011; Levesque, 1989). Selon Tauveron (2002), le retour sur les anticipations exprimées, après la lecture, est aussi un facteur qui influence les échanges et la compréhension des enfants.

Pendant et après la lecture: Les interventions qui suscitent la prise de parole *pendant* la lecture et favorisent la compréhension portent par exemple, sur l'analyse des personnages et des événements ou sur l'établissement de nouvelles prédictions (Dickinson et Smith, 1994). L'enseignante peut aussi soutenir les enfants pour effectuer un rappel de certains passages du livre ou établir des liens entre ses différentes parties. Elle peut également les inciter à exprimer ou à clarifier des commentaires sur des éléments importants d'une histoire (Beaudoin et al., 1997).

Différentes interventions visant à favoriser les échanges langagiers autour d'une histoire peuvent aussi être réalisées *après* la lecture. Ainsi, il est possible de revoir les parties de l'histoire ou d'inciter les enfants à exprimer et à justifier leurs opinions concernant certains événements ou phénomènes (MEQ, 2001). Pour ce faire, Blum et al. (2010) proposent la technique de la *roue des réactions*. Cette roue comporte des questions ouvertes à poser aux enfants telles que « As-tu aimé l'histoire, pourquoi ? » ou « Quel est ton personnage préféré, pourquoi ? ». Les auteures soulignent qu'une attention particulière doit être portée au choix du livre à lire par l'enseignante afin que son contenu convienne à ce type de questions.

2.5 Étayage lors de la lecture à haute voix

Selon Cloutier (2012), l'étayage peut se définir comme un type d'accompagnement au cours duquel une personne, avec plus d'habiletés que celles d'un apprenant, le

soutient dans sa zone de développement proximal³ afin qu'il soit capable d'augmenter ses compétences dans une situation donnée et de devenir autonome. L'étayage comporte différentes stratégies pour soutenir les apprenants allant de celles nécessitant peu de support (*low support scaffolding*) à celles exigeant beaucoup de support (*high support scaffolding*) (Pentimonti et Justice, 2010). Les premières sont mises en œuvre quand l'apprenant est presque arrivé à maturation dans sa zone de développement, tandis que les secondes sont utilisées au début de son apprentissage.

En contexte de lecture à haute voix, les stratégies d'étayage qui exigent un faible support de la part de l'enseignante sont la généralisation, le raisonnement et la prédiction (Pentimonti et Justice, 2010). La *généralisation* consiste à inciter les enfants à établir des liens entre le contenu de l'album et leurs expériences personnelles passées ou futures (« Dis-moi une fois où tu te sentais vraiment nerveux. Où étais-tu et qu'est-ce qui se passait? »).⁴ Le *raisonnement* les invite à expliquer pourquoi un événement se produit (« Certains animaux ont de grandes mâchoires et d'autres de petites mâchoires. Peux-tu me dire pourquoi? ») et la *prédiction* les incite à anticiper le contenu ou la suite de l'histoire (« Que crois-tu qu'ils vont trouver? »).

³ « La distance entre le niveau développemental actuel tel qu'il est déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel tel qu'il est déterminé au cours de résolutions de problèmes, sous le contrôle d'adultes ou en collaboration avec des pairs plus avancés » (Vygotsky, 1934/1997, p.86).

⁴ Pour chacune des stratégies d'étayage présentée, nous reprenons les exemples proposés par Pentimonti et Justice (2010).

Les stratégies d'étayage nécessitant beaucoup de support concernent la coparticipation, la réduction et l'évocation des choix. La *coparticipation* soutient les enfants dans l'accomplissement d'un échange langagier avec l'enseignante ou un pair (« bat » (chauve-souris) et « cat » (chat) riment. On va les dire ensemble: bat, cat »). La *réduction des choix* propose des choix de bonnes réponses possibles à une question afin de faciliter la tâche aux enfants (« Comment s'appelle cette partie de l'animal? Est-ce la dent ou la mâchoire? »), tandis que l'*évocation des choix* suggère ou modèle la réponse adéquate à une question (« Que veut dire ce mot? Ce mot signifie « Danger ». L'enseignante dit : « Rashaun dit: « Danger ».)

Pentimonti et Justice (2010) ont examiné les stratégies d'étayage mises en œuvre lors de séances de lecture à haute voix d'une histoire par cinq enseignantes à l'éducation préscolaire exerçant en milieux défavorisés. Celles-ci ont bénéficié d'un perfectionnement donné par les auteures sur les six stratégies d'étayage qui favorisent le développement du langage et la compréhension du récit. Les auteures ont analysé les interventions orales des enseignantes lors d'une séance de lecture. Elles rapportent que 136 interventions relèvent de stratégies d'étayage nécessitant peu de support : la généralisation (61), le raisonnement (58) et la prédiction (17), tandis que seulement 5 interventions portent sur celles nécessitant un niveau de support élevé : la coparticipation (4), la réduction de choix (1), l'évocation (0). Selon Pentimonti et Justice (2010), le recours presque exclusif aux stratégies d'étayage exigeant peu de support suggèrent que les enfants éprouvant de la difficulté à effectuer les différentes tâches proposées n'ont pas bénéficié de l'étayage nécessaire à leur développement.

Pour Chabanne et Bucheton (2002), l'étayage de l'enseignante lors de la lecture à haute voix permet d'organiser les échanges langagiers afin de laisser plus de place à la réflexivité. Cet étayage porte à fois sur le développement des aspects affectifs et cognitifs des enfants. Du point de vue affectif, l'enseignante dirige les tours de parole et aide les enfants à s'engager dans des échanges sur le récit peu importe leurs caractéristiques affectives et personnelles. Du point de vue cognitif, le soutien concerne particulièrement l'élaboration de ces échanges afin de favoriser une meilleure compréhension du récit par les enfants (Chabanne et Bucheton, 2002; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Groupe Oral-Créteil, 1999). Il consiste, entre autres, à les guider pour qu'ils répondent eux-mêmes à une question posée sur le récit (Bruner, 1983; Rabatel, 2004), à les inviter à abandonner ou à approfondir un point de vue. Pour ce faire, l'enseignante porte une attention à leurs prises de parole. Elle ajuste ses interventions pour les soutenir dans des échanges cognitivement stimulants leur permettant par exemple, de s'exprimer sur les causes, les conséquences et les significations d'un événement (Beaudoin et al., 1997) ou d'expliquer ou d'élaborer un propos.

Ainsi, lors d'une séance de lecture à haute voix, l'étayage consiste en la mise en œuvre par l'enseignante d'une série de conditions et d'interventions dans le but de favoriser les échanges et d'influencer le langage oral des enfants. En conséquence, elle doit réfléchir sur la part de prise de parole utilisée par chacun, s'assurer de la place des petits parleurs (Florin, 2010) parmi les interactions, laisser le temps de répondre aux questions posées, écouter ce que les enfants ont à dire et contribuer au développement de leurs habiletés langagières.

2.5.1 Formes d'étayage

Selon Grandaty (2006), il existe deux « formes » d'étayage : l'étayage pragmatique et l'étayage discursif. L'étayage pragmatique concerne la définition des tâches de l'enseignante. Il consiste en la distribution des tours de parole et le rappel des règles de l'oral lors de la prise de parole (« c'est... qui a la parole »). Il sert à interpeler des enfants plus discrets et à légitimer la prise de parole de ceux qui s'y essaient avec difficulté.

L'étayage pragmatique peut aussi contribuer à soutenir l'écoute des enfants à la suite de pauses qui ont permis des échanges, en annonçant la poursuite de la lecture (« je continue... »), à signaler un énoncé déjà mentionné ou à maintenir l'attention (« peut-être trouverons nous la réponse dans les pages qui suivent... »).

L'étayage discursif se présente, lui aussi, sous différentes formes. Il permet à l'enseignante de recentrer le but d'une interaction, de préciser le vocabulaire, de formuler des questions aux enfants ou de mettre en valeur leurs réponses par des interventions de relance telles que la reformulation et la répétition (Grandaty, 2006). En contexte de lecture à haute voix, la mise en œuvre de l'étayage discursif suppose que l'enseignante soit capable de: 1) faire la différence entre relever des informations du livre et en comprendre l'idée générale; 2) reconnaître la difficulté des enfants au regard du langage décontextualisé; 3) désigner des questions qui encouragent la construction du sens d'une information; 4) attirer l'attention sur les

illustrations, sans que cela soit au détriment du contenu linguistique (Beck et McKeown, 2001).

Pour les fins de cette recherche, nous nous intéressons à l'étayage discursif, particulièrement, aux interventions qui suscitent et soutiennent les prises de parole des enfants : le questionnement et les interventions de relance.

2.6 Questionnement

Selon Maulini (2005), l'étayage discursif peut prendre la forme de questionnement. Par la formulation de questions aux élèves, l'enseignante ouvre des espaces de communication, elle interagit avec eux et oriente l'interaction en précisant ou élargissant le sujet. Ainsi, le questionnement lui permet de contrôler les échanges.

En contexte de lecture à haute voix en classe préscolaire, le questionnement s'avère un moyen privilégié pour susciter les prises de parole, encourager l'appropriation des livres lus et en évaluer la bonne compréhension. Il permet aussi aux enfants de préciser les contenus dont ils veulent parler, de justifier la relation qu'ils ont entre eux, d'ordonner des événements ou d'évoquer un événement hors du contexte de l'école. Toutefois, sans l'étayage de l'enseignante, ces prises de parole peuvent s'avérer difficiles à réaliser pour les enfants de maternelle (Lefebvre, 2013), puisqu'elles exigent de recourir à un langage plus complexe et élaboré que le langage social ou familial.

2.6.1 Types de question

Beck et McKeown (2001) ont mené une étude dans des classes de maternelle et de 1^{re} année afin de préciser les types de questions qui suscitent les échanges et favorisent la prise de parole des enfants lors d'une séance de lecture à haute voix d'une histoire. D'abord, les auteures ont sélectionné des livres qui répondent à différents critères. Ils devaient présenter un contenu peu familier aux enfants ou des événements relevant d'un certain niveau de complexité et mettre de l'avant le texte écrit et non les illustrations. Puis, en s'appuyant sur leur approche Text Talk⁵, les chercheuses ont développé des questions initiales ouvertes pour susciter les échanges et des questions de relance pour permettre aux enfants d'expliquer ou de clarifier leurs idées sur le contenu du livre (Beck et McKeown, 2001).

Les tableaux⁶ 2 et 3 suivants comparent les réponses des enfants à des questions fermées et ouvertes posées par l'enseignante pendant la lecture. Dans le tableau 2, on observe que les questions fermées ou les demandes de complétion d'une phrase portent sur un fait ou un détail de l'histoire lue. Elles conduisent à des réponses correctes et « simples » formulée par un ou deux mots.

⁵ L'approche Text Talk vise à tirer profit de la lecture à haute voix pour favoriser la compréhension des enfants (Beck et McKeown, 2001).

⁶ Traduction libre des tableaux présentés par Beck et McKeown (2001).

Tableau 2 : Exemples de réponses à des questions fermées

Lorsqu'ils se mirent à frotter, qu'est-ce qui se détacha? de la terre

Que veut faire Georges avec son ami? le trouver

Comment cela s'est-il passé avec Georges, bien ou mal? bien

Comment Georges réussit-il à son travail maintenant? bien

Georges semble éprouver beaucoup de ... quoi? de difficultés

La taupe a trouvé une nouvelle ... maison

La mitaine étant de la couleur de la neige, elle sera difficile à ... trouver

Qui a besoin de la robe? la duchesse

Le tableau 3 montre qu'une question ouverte induit une réponse « élaborée », caractérisée par : 1) la présence d'une idée pertinente et suffisante formulée en au moins trois mots et/ou en un énoncé syntaxiquement correct; 2) les idées liées par un marqueur de relation (exemple : parce que, alors, si); et 3) l'utilisation d'un vocabulaire assez étendu illustré par la présence d'adjectifs (exemple sale, fort, bonne, malade) ou d'adverbes (exemple : vraiment, seulement).

Tableau 3 : Exemples de réponses à des questions ouvertes

En quoi ce qu'a fait Harry correspond-il à ce qu'on connaît déjà de lui?

Il ne veut pas vraiment se laver, il tient à demeurer sale.

Quand la famille regarde dehors et dit: "Il y a un drôle de chien dans la cour." Pourquoi appelaient-ils Harry un drôle de chien?

Parce qu'il s'était sali, sa famille ne le reconnaissait plus.

Que fait Harry maintenant?

Il a décidé de creuser un trou puis de prendre la brosse pour se laver pour que sa famille puisse le reconnaître.

Ils appelèrent Harry "ce petit chien". Qu'est-ce que cela nous apprend?

Cela signifie qu'ils ne savent pas que c'est leur chien. Ils ne connaissent pas son nom alors ils l'appellent seulement petit chien.

Pourquoi pensez-vous que les enfants crièrent: "Venez vite" ?

Parce que les enfants savaient que c'était leur chien.

Il est dit que "La mitaine était gonflée et déformée mais que le tricot de Baba tenait bon". Qu'est-ce que ça veut dire?

Qu'il était fort et qu'elle était une bonne tricoteuse.

Que pensez-vous que Baba voulait dire quand elle dit: "Si vous en perdez une dans la neige, vous ne la retrouverez jamais"?

Les gants sont de la même couleur que la neige. Si vous l'échappez dans la neige, sa couleur est celle de la neige.

Il est dit que "Madame Bobbin était fatiguée et avait un gros mal de tête mais qu'elle s'arrangerait pour coudre les derniers points dans la robe qu'elle faisait." Que se passe-t-il?

Elle est malade, mais elle va quand même essayer de terminer sa robe.

Beck et McKeown (2001) précisent que les réponses ou les prises de parole « élaborée » attendues à la suite d'une question initiale ouverte ne surviennent pas automatiquement de la part des enfants, puisque certains peuvent éprouver de la difficulté à décrire ou à expliquer une idée. En fait, les auteures ont observé que ce type de question conduit rarement à une réponse élaborée sans l'étayage discursif

de l'enseignante. Ainsi, pour aider les enfants dans la construction d'une prise de parole structurée et étendue, l'enseignante doit savoir reprendre des éléments de leur réponse initiale, le plus souvent sommaire, et réaliser différentes interventions de relance pour soutenir l'élaboration de leur pensée (Beck et McKeown, 2001; McKeown et Beck, 2006).

2.7 Interventions orales de relance

Selon McKeown et Beck (2006), l'étayage discursif de l'enseignante est essentiel pour soutenir les échanges et permettre aux enfants de répondre à des demandes langagières telles qu'ajouter ou préciser une réponse, la justifier, la comparer ou en commenter la comparaison. Cet étayage peut se traduire par différentes interventions, comme la formulation d'une question de relance (*follow-up question*) ou l'apport par l'enseignante d'une information, pour inciter les enfants à développer leurs propos. En ce sens, l'étude de Orsolini et Pontecorvo (1992) a montré que, lors d'une séance de lecture à haute voix (préscolaire 5 ans), les réponses des enfants à des questions sur une histoire étaient plus élaborées (*extended talk*) à la suite de la reformulation et de la répétition de ces réponses par l'enseignante.

2.7.1 Reformulation et répétition

La reformulation et la répétition sont des interventions de relance qui incitent, à dire (Plessis-Bélaïr, 2010). La reformulation consiste à « [...] reprendre les phrases des enfants, pour permettre au reste du groupe de comprendre ce qui a été dit et qui

n'est pas toujours audible ou clair » (Groupe Oral-Créteil, 1999, p.175). Elle leur fournit aussi un modèle verbal se rapprochant davantage du langage scolaire en s'appuyant sur ce qui a été dit (Canut et Vertalier, 2012). De plus, elle apporte une aide provisoire à certains enfants qui éprouvent de la difficulté à exprimer une idée. Pour ce faire, l'enseignante peut compléter un énoncé, en reformuler la syntaxe ou préciser un mot afin d'améliorer le vocabulaire des enfants (Groupe Oral-Créteil, 1999; Plessis-Bélair, 2010)⁷.

Quant à la répétition, elle peut se définir comme la reprise par l'enseignante des propos tenus par les enfants dans une prise de parole précédente, sans modification de la forme linguistique. La répétition est considérée *partielle*, lorsqu'elle ne reprend qu'une partie de l'énoncé et *totale* lorsque tout l'énoncé est répété (De Weck, 2006). Qu'elle soit sous la forme déclarative ou interrogative, la répétition inciterait les enfants à élaborer leur propos.

2.8 Synthèse du cadre théorique

En résumé, nous retenons du cadre théorique présenté, qu'à son entrée à l'éducation préscolaire, l'enfant arrive avec un bagage linguistique appartenant principalement au langage social développé grâce aux interactions avec son entourage. La maternelle joue un rôle essentiel pour poursuivre le développement du langage social. Par ailleurs, elle contribue également au développement du

⁷ Par exemple, l'enseignante dit : « Si je te comprends bien, tu veux dire...? » (repris de Plessis-Bélair, 2008, p. 171).

langage scolaire. Cette forme de langage plus élaboré est sollicitée lors de situations de communication inédites pour l'enfant, qui n'ont pas toujours une pertinence immédiate pour lui ou qui nécessitent la connaissance d'un vocabulaire plus abstrait pour répondre à différentes demandes langagières (Van Kleeck, 2010). L'enseignante joue un rôle fondamental pour mettre en place des situations de communication qui favorisent la pensée réflexive et les prises de parole élaborées des enfants.

La lecture à haute voix aux enfants constitue un contexte d'échange langagier privilégié pour favoriser l'oral réflexif, *avant, pendant* et *après* la lecture. Soutenus par l'étayage de l'enseignante, cette pratique offre aux enfants des occasions de prises de parole. Grandaty (2006) distingue deux « formes » d'étayage : l'étayage pragmatique et l'étayage discursif. L'étayage pragmatique concerne particulièrement la gestion de la distribution et de la légitimation de la parole ainsi que l'annonce de la poursuite de la lecture. Quant à l'étayage discursif, il permet principalement de susciter et de soutenir les prises de parole en recourant à des questions et des interventions de relance telles que la reformulation et la répétition des propos des enfants. Il favorise l'emploi d'un langage plus complexe que le langage familial ou social.

Lors d'une séance de la lecture, les prises de parole des enfants diffèrent selon les demandes langagières de l'enseignante. Elle peut les inciter par exemple, à décrire à expliquer ou à justifier leur opinion (CNDP, 2011). Ces demandes exigent une véritable implication de la part des enfants et une prise de parole dite élaborée

(Plessis-Bélaïr, 2010) pour exprimer leurs idées, leurs conceptions, leurs hypothèses ou leurs doutes. Beck et McKeown (2001) ainsi que Makdissi et al. (2010) ont proposé différents critères pour déterminer les caractéristiques des prises de parole élaborées. Pour les fins de notre étude, nous retenons celles présentées par Beck et McKeown (2001), c'est-à-dire une réponse pertinente et suffisante formulée en au moins trois mots ou en un énoncé syntaxiquement correct; les idées liées par un marqueur de relation; et l'utilisation d'un vocabulaire assez étendu illustré par la présence d'adjectifs ou d'adverbes.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre vise à présenter la méthodologie de la recherche. D'abord, nous rendrons compte de l'approche méthodologique privilégiée. Puis, suivront les modalités de l'étude, c'est-à-dire le type de recherche, l'échantillonnage, les instruments de collecte de données et leur mode de codage, le déroulement de l'expérience, la sélection des ouvrages de la littérature pour la jeunesse ainsi que les considérations éthiques.

3.1 Approche méthodologique

Différentes approches méthodologiques permettent d'analyser les pratiques d'enseignement, particulièrement, les interventions des enseignantes. Ces approches diffèrent par leur visée, leur méthode, leur collecte de données et leur retombée (Bru, 2002). Elles comportent toutes des avantages et des limites à considérer pour sélectionner celle qui répond au but d'une étude. En s'inspirant de différents travaux, Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010) proposent trois catégories d'approches méthodologiques, soit les approches à visée prescriptive, pratique ou heuristique.

L'approche à visée prescriptive consiste en la mise en œuvre par l'enseignante d'une méthode d'enseignement, afin d'en apprécier les impacts sur les

performances des élèves. Cette approche vise non seulement la description du processus d'enseignement-apprentissage, mais aussi celle de son amélioration (Bru, 2002). L'approche à visée pratique concerne l'agir des enseignantes en le modifiant dans le but de créer des savoirs pratiques et non théoriques lors d'une recherche-action ou collaborative. Quant à l'approche à visée heuristique, elle permet la description des pratiques enseignantes d'abord, afin de les comprendre, puis, de les expliquer (Dupin de Saint-André et al., 2010). Les résultats issus des recherches à visée heuristique montrent les choix théoriques à privilégier pour améliorer les pratiques. Elles servent à modéliser la mise en œuvre de pratiques d'enseignement (Bru, 2002).

L'approche méthodologique retenue pour cette étude est à visée heuristique. Celle-ci est la plus appropriée pour répondre à notre question de recherche, c'est-à-dire : *Quelles sont les interventions orales utilisées avant, pendant ou après la séance de lecture à haute voix par les enseignantes expertes à l'éducation préscolaire 5 ans, afin de susciter une prise de parole élaborée chez les enfants de leur classe?* Les données recueillies serviront de modèle ou de cadre pour théoriser les pratiques ou les transposer en objets de formation. Ainsi, l'étude poursuit des buts pragmatiques et utilitaires visant à déboucher sur des applications pratiques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

3.2 Type de recherche

La recherche est de type qualitatif (Savoie-Zajc, 2004). Le choix d'une méthodologie qualitative se justifie par la particularité qu'elle offre, c'est-à-dire permettre de décrire et d'analyser finement les actions et interactions des participants en situation. Comme le souligne Dumez (2011, p.49), la méthodologie qualitative « suppose que l'on voie les acteurs » penser, parler, agir et interagir dans un contexte situé. Ainsi, elle s'avère pertinente pour connaître le point de vue d'enseignantes à l'éducation préscolaire sur leur pratique de la lecture à haute voix (objectif 1) et pour décrire leurs interventions orales dans ce contexte. La description de ces interventions servira de point d'ancrage pour étudier les liens qui les unissent à une prise de parole élaborée chez les enfants lors des échanges. Puis, il s'agira de faire émerger les interventions susceptibles de complexifier le langage oral des enfants du préscolaire 5 ans (objectif 2) et d'illustrer les prises de parole des enfants en contexte de séances de lecture à haute voix (objectif 3).

3.3 Échantillonnage

Un échantillonnage par choix raisonné a été privilégié (Fortin, 2010). Ce type d'échantillonnage consiste à sélectionner des personnes en fonction des critères d'inclusion précis établis par la chercheuse (Savoie-Zajc, 2007). Les critères d'inclusion retenus correspondent à certaines des caractéristiques des enseignantes dites « expertes » telles que proposées par Veal et MaKinster (1999) et Tochon (2003; 2004). Ainsi, selon Veal et MaKinster (1999), les enseignantes qualifiées

d'expertes possèdent plus de cinq années d'expérience. Elles se démarquent de celles qui débutent dans la profession du point de vue de leur connaissance plus étendue de la discipline enseignée. L'expertise enseignante peut aussi se traduire par la modélisation et le perfectionnement de certaines pratiques dans une perspective de formation continue. Ils se réalisent par divers partenariats avec d'autres professionnels ou des lectures qui permettent l'accessibilité aux connaissances théoriques et pratiques. Ce sont ces connaissances qui favorisent le développement professionnel des enseignantes en vue d'acquérir une forme d'expertise (Tochon, 2003). Par ailleurs, en contexte d'entrée formelle dans l'écrit, le recours fréquent à la littérature pour la jeunesse en classe traduit, lui aussi, une forme d'expertise des enseignantes (Morin, Nootens et Montésinos-Gelet, 2011).

Pour les fins de l'étude, nous avons privilégié trois critères d'expertise pour sélectionner les participantes : 1) posséder au moins cinq années d'expérience à l'éducation préscolaire; 2) posséder une formation initiale et continue qui inclut un ou des cours de littérature pour la jeunesse; 3) intégrer des séances de lecture à haute voix fréquentes dans sa classe.

La sollicitation de participantes a été effectuée par la chercheuse par l'intermédiaire de courriels et d'appels téléphoniques à des enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans connues de celle-ci. Toutes les participantes volontaires ont été retenues, puisqu'elles correspondaient aux critères de sélection privilégiés.

Au regard du nombre de participantes, nous nous sommes basée sur « une forme de jurisprudence ou de tradition de recherche pour un objet donné » (Savoie-Zajc, 2007, p.104) en nous référant à différents travaux qui ont étudié les pratiques d'enseignement (Beaudoin et al., 1997; Florin et al., 2000; Romain et Roubaud, 2013). Ainsi, un échantillon de cinq enseignantes a été constitué. Celles-ci proviennent de quatre écoles différentes issues d'une même commission scolaire de la Mauricie dont l'indice de défavorisation varie entre 5 et 10⁸ (MEES, 2015-2016). Selon Savoie-Zajc (2007), un échantillon restreint est suffisant pour obtenir la saturation des données et des résultats probants. En restreignant le nombre de participantes, l'analyse peut être approfondie et permet une description plus fine de leurs interventions.

3.3.1 Caractéristiques des participantes

Les participantes possèdent entre 13 et 21 années d'expérience à l'éducation préscolaire 5 ans et elles détiennent toutes un baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Deux d'entre elles ont aussi terminé des études de cycles supérieurs. Selon leurs réponses lors de l'entretien avec la chercheuse, toutes déclarent avoir suivi au moins un cours de littérature pour la jeunesse lors de leur formation universitaire et avoir participé à des formations offertes par leur commission scolaire ou à des ateliers présentés dans des colloques. Par ailleurs, quatre participantes ont souligné avoir lu ou consulté des

⁸ Les écoles sont classées sur une échelle de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme l'indice de défavorisation le moins élevé et le rang 10 comme le plus élevé (MEES, 2015-2016).

ouvrages pédagogiques sur différents aspects liés à la lecture qui leur semblaient nécessaires pour améliorer leurs interventions auprès des enfants. Le tableau 4 résume les caractéristiques des participantes⁹.

Tableau 4 : Caractéristiques des participantes

Enseignement

	Josée	Nadia	Justine	Dominique	Karine
Années d'expérience	20	19	19	24	25
Préscolaire	20	14	13	21	19

Formation

	BEPEP	Dip. 2 ^e cycle	Litt. Jeunesse	Lectures
Josée	✓		formation à l'enseignement	conscience phonologique
Nadia	✓	DESS 2 ^e cycle admin. scolaire	formation à l'enseignement et camp littéraire	littératie au préscolaire et émergence de l'écrit
Justine	✓		formation à l'enseignement, certificat non terminé	
Dominique	✓		formation à l'enseignement	lecture et écriture au préscolaire
Karine	✓	Maîtrise en Éducation	formation à l'enseignement	revues pédagogiques
Légende				
BEPEP Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire				

⁹ Nous avons attribué des prénoms fictifs aux participantes afin de préserver leur anonymat.

3.4 Outils de collecte de données

Dans le but de répondre à notre question de recherche, c'est-à-dire *quelles sont les interventions orales utilisées avant, pendant ou après la séance de lecture à haute voix par les enseignantes expertes à l'éducation préscolaire 5 ans, afin de susciter une prise de parole élaborée chez les enfants de leur classe*, trois modes de collecte de données ont été utilisés. Il s'agit de l'entretien semi-dirigé et de l'observation en situation combinée avec l'enregistrement vidéo. Le fait de recourir à différents outils de collecte de données permet de trianguler les données, c'est-à-dire de « mettre en lien, mettre en rapport les informations récoltées et tenter de comprendre les éventuels décalages entre des perceptions différentes de situations identiques » (Albarello, 2011, p. 50). On peut comparer les informations provenant de différentes sources indépendantes, pallier les points faibles inhérents à chaque méthode utilisée seule et corroborer certaines données reçues (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Peersman, 2014). Cette combinaison d'outils améliore la validité interne de la recherche et sa fiabilité en confrontant les données issues de plusieurs sources (Gaudreau, 2011; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Dans la recherche, ces outils complémentaires permettent d'établir des liens entre les points de vue des participantes concernant la lecture à haute voix et les pratiques observées.

La collecte de donnée a été réalisée en deux temps. D'abord, un entretien semi-dirigé a été effectué par la chercheuse auprès des participantes afin de connaître leur point de vue sur leur pratique de la lecture à haute voix (objectif 1). Cet entretien individuel s'est déroulé à l'école ou au domicile des participantes selon leur

convenance. Puis, des séances de lecture en classe (observation non participante) ont été filmées dans le but d'une part, de dégager les interventions des enseignantes susceptibles de complexifier le langage oral des enfants dans ce contexte (objectif 2) et d'autre part, d'illustrer les prises de parole des enfants (objectif 3).

3.4.1 Entretien semi-dirigé

L'entretien¹⁰ est le principal outil de collecte des données dans les recherches qualitatives (Fortin, 2010). Il se définit comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2009, p.339). Par ailleurs, au-delà de l'intérêt des informations que l'entretien permet de recueillir, Albarello (2011) souligne qu'il présente aussi deux avantages : 1) il offre l'occasion au participant d'indiquer au chercheur des sources d'information qui lui sont inconnues, comme un document à consulter; 2) il corrobore les résultats obtenus au moyen d'autres outils de cueillette de données. Selon Fortin (2010), les types d'entretiens auxquels les chercheurs ont le plus souvent recours sont : l'entretien non dirigé et semi-dirigé, tandis que l'entretien dirigé serait moins fréquemment utilisé.

¹⁰ Selon Royer, Baribeau et Duchesne (2009), les termes « entrevue » et « entretien » semblent être utilisés indifféremment dans les différents articles que les auteures ont recensés. Étant donné que ces termes correspondent à des outils de collecte de données équivalents, nous retenons le terme « entretien » utilisé par Karsenti et Savoie-Zajc (2011).

L'entretien non dirigé permet de recueillir des informations sur un événement ou un phénomène presque sans contrainte (Fortin, 2010). Le chercheur peut poser des questions générales et il encourage le participant à parler librement de certains sujets sans orienter les échanges (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Compte tenu qu'un éventail de réponses possiblement hétérogènes peut nuire à l'analyse des données recueillies, dans la présente étude, nous avons plutôt privilégié l'entretien semi-dirigé afin d'obtenir des informations mieux ciblées.

Pour réaliser l'entretien semi-dirigé, le chercheur prépare un guide d'entretien comportant une liste de sujets à aborder provenant, le plus souvent, du cadre théorique et des questions à poser. Toutefois, lors de l'entretien, il n'exerce pas un contrôle absolu sur le contenu et le déroulement des échanges (Fortin, 2010). Le chercheur considère les idées nouvelles qui surgissent et qu'il n'avait pas nécessairement planifiées en faisant preuve de flexibilité, tout en demeurant centré sur le sujet à l'étude (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Dans notre étude, l'entretien semi-dirigé s'est avéré un outil particulièrement intéressant pour connaître le point de vue des participantes sur leur pratique de la lecture à haute voix (objectif 1). Leurs propos ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone et retranscrits par la chercheuse pour les fins de l'analyse.

3.4.1.1 Guide d'entretien semi-dirigé

Selon Fortin (2010), un guide d'entretien permet d'orienter la discussion en s'assurant de poser les questions les plus appropriées. Il fournit aussi une base de comparaison des réponses lors de l'analyse. Il comporte un certain nombre de questions principales. Celles-ci servent de repères dans l'optique d'aller au-delà des questions posées, si nécessaire, en uniformisant le tout d'un participant à l'autre (Deslauriers, 1991).

Le guide d'entretien élaboré pour la recherche comprend quatorze questions ouvertes afin de favoriser « la libre expression de la pensée et [...] un examen approfondi de la réponse du participant » (Fortin, 2010, p.428). Ces questions portent sur les cinq thèmes suivants : 1) les objectifs visés lors de la lecture à haute voix (exemple: *Quels sont les objectifs que vous poursuivez dans la réalisation de la lecture à haute voix d'un livre de la littérature pour la jeunesse aux enfants de votre classe?*); 2) la planification des séances de lecture (exemple : *Quels sont les critères que vous utilisez pour choisir un livre de la littérature pour la jeunesse que vous lirez?*); 3) la description d'une pratique de lecture à haute voix (exemple : *Pourriez-vous me décrire le déroulement d'une « séance type » de lecture à haute voix?*) 4) l'échange autour des livres (exemple: *Quel(s) objectif(s) poursuivez-vous lors de cet échange?*); 5) les préoccupations à l'égard du langage (exemple : *Lors d'une séance de lecture à haute voix, quelles sont vos préoccupations à l'égard du développement langagier de vos enfants?*). Le guide d'entretien semi-dirigé se trouve à l'Appendice A.

3.4.1.2 Codage de l'entretien semi-dirigé

Afin d'analyser les données de l'entretien semi-dirigé, nous avons créé une liste de codes à partir des verbatims des entretiens retranscrits. Le codage des données consiste « à reconnaître les mots, les thèmes ou les concepts récurrents et à leur attribuer des symboles ou des marqueurs » (Fortin, 2010, p.460). Le but de cette codification « est de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs » (Van der Maren, 2004, p.432).

La réduction des données constitue une étape essentielle à l'analyse des données. Pour les fins de notre analyse, nous nous sommes inspirée de l'analyse inductive générale (Blais et Martineau, 2006) qui consiste à : 1) faire une lecture préliminaire des données brutes pour permettre à la chercheuse de se familiariser avec le contenu des entretiens, puis, les relire de façon attentive et approfondie; 2) identifier des segments de texte spécifiquement reliés aux objectifs de recherche; 3) étiqueter les segments de texte pour créer les catégories émergentes; 4) réduire les catégories redondantes ou similaires en révisant et en raffinant les catégories; 5) créer une grille de codification qui intègre les plus importantes catégories.

La grille de codification est composée de codes et de leurs définitions, des indicateurs qui leur sont associés et d'exemples extraits des verbatims des entretiens. Cette précaution méthodologique vise à limiter les interprétations possibles lors du codage et à s'assurer que les codes sont exhaustifs en eux-mêmes (Fortin, 2010; Van der Maren, 2004). Pour faciliter le codage de données, nous

avons divisé la grille selon les cinq thèmes et les seize sous-thèmes abordés lors des entretiens (Baribeau, 2009; Duchesne et Haegel, 2005). Rappelons que ces thèmes portent sur : 1) les buts visés par l'enseignante par la lecture à haute voix; 2) la planification d'une séance de lecture; 3) la description d'une séance; 4) les échanges; 5) le développement langagier. La grille de codification présentant les codes, leurs définitions, les indicateurs et les exemples d'extraits des verbatims se trouve à l'Appendice B.

Pour assurer la validité et la rigueur de l'analyse inductive à partir de la grille de codification, une vérification de la clarté des catégories a été effectuée (Blais et Martineau, 2006). Cette vérification consiste en un premier essai de la grille de codification sur l'ensemble des données par la chercheuse qui a élaborée la grille. Par la suite, un contre-codage a été réalisé afin de contrôler deux limites liées au codage, c'est-à-dire le recoupement des codes et la délimitation des unités de codes (Van der Maren, 2004). Ce contre-codage a été réalisé par deux didacticiennes, directrice et codirectrice de la recherche, qui connaissent bien les objectifs de l'étude, ce qui facilite le travail de contre-codage (Blais et Martineau, 2006). Elles ont codé chacune « un échantillon du texte brut préalablement codé » (Blais et Martineau, 2006) par la chercheuse, choisi au hasard parmi les entretiens réalisés. Leur tâche consistait à assigner les sections des verbatims choisis aux catégories qui ont été développées dans la grille de codification. Un calcul de fiabilité a permis de vérifier la validité du codage et de la grille de codification. Il est effectué en divisant le nombre d'accords par la somme du nombre d'accords et de désaccords (Miles et Huberman, 2003). La chercheuse devait atteindre au minimum 70% de

fiabilité avec les codeuses expertes, pour ensuite atteindre environ 85% selon les ajustements (Miles et Huberman, 2003). Le codage a été considéré comme fiable, puisque le pourcentage de fiabilité a été établi à 86,2% dès le premier contre-codage.

3.4.2 Observation non participante et l'enregistrement vidéo

L'observation en situation représente un mode important de collecte de données en recherche qualitative. Elle se définit généralement comme « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p.6). Il existe trois types de positions épistémologiques pouvant être adoptées par le chercheur : 1) la position empiro-naturaliste vise à expliquer le plus fidèlement possible les faits en décrivant des événements observés; 2) la position interprétative a pour objectif de comprendre la signification que les acteurs attribuent à leurs pratiques; 3) la position constructiviste où le chercheur tente de comprendre les règles de construction du social (Martineau, 2005).

Par ailleurs, le chercheur doit aussi déterminer son degré d'implication dans l'observation en situation en adaptant le rôle de participant (complet ou observateur) ou d'observateur (complet ou participant) en fonction des objectifs poursuivis par l'étude (Martineau, 2005). Le rôle de *participant complet* consiste à observer secrètement la situation en participant aux activités du groupe en évitant de se faire repérer, tandis que celui de *participant observateur* permet au chercheur d'être un

pair, mais son statut d'observateur est connu des autres. Le rôle d'*observateur complet* ne permet pas au chercheur de prendre part à l'action. Il se contente d'être reconnu comme un observateur et son intégration au groupe demeure en retrait, tandis que l'*observateur participant* permet d'intégrer de façon limitée le chercheur au groupe puisqu'il n'est pas un collègue ou un membre à part entière du groupe (Martineau, 2005).

Pour les fins de cette étude, la chercheuse a adopté une position empiro-naturaliste, puisqu'elle vise à décrire les pratiques de lecture à haute voix des enseignantes participantes. Elle joue le rôle d'observatrice complète, puisqu'elle ne participe pas activement à l'action. Ce type d'observation lui permet de recueillir des données plus objectives, étant donné qu'elle n'influence pas les façons de faire des enseignantes ou celles du groupe.

Ainsi, afin de dégager les interventions susceptibles de complexifier le langage oral des enfants du préscolaire 5 ans dans un contexte de lecture à haute voix (objectif 2) et d'illustrer les prises de parole des enfants (objectif 3), nous avons observé les participantes à deux reprises pendant une séance de lecture. Ces observations répétées visent à assurer la fidélité des résultats obtenus. Pour soutenir la prise de données, les séances ont été filmées. L'enregistrement vidéo s'avère un outil utile pour reproduire la situation « sur le terrain » et préciser des éléments à observer. Comme le souligne Martineau (2005, p. 12), « une fois filmé l'événement peut en effet être revu autant de fois qu'on le souhaite ce qui peut en permettre une analyse très fine ». Les enregistrements vidéos ont été réalisés par une auxiliaire de

recherche¹¹, ce qui a permis de diminuer les effets possibles de « désirabilité sociale » (Savoie-Zajc, 2009) de la part des participantes. En effet, la chercheuse connaissait les enseignantes et celles-ci auraient pu modifier leurs comportements en fonction de ses attentes afin de présenter une image positive d'elles-mêmes.

Lors des séances de lecture, l'auxiliaire de recherche a veillé à ne pas faire trop sentir sa présence pour éviter d'influencer les comportements des enseignantes et des enfants en étant, certes, intégrée dans la classe, mais en retrait (Dépelteau, 2000). Elle a réalisé les enregistrements vidéos de deux séances dans chacune des classes. Afin de recadrer, au besoin, les cibles d'observation et d'éviter qu'il y ait confusion devant l'abondance des faits observés (Dépelteau, 2000), la chercheuse a visionné le premier enregistrement. Elle a pu confirmer que la cible d'observation était bien focalisée sur les interventions des enseignantes, sans toutefois négliger les enfants, qui constituent les autres acteurs en présence (Martineau, 2005).

La validité des données recueillies lors de l'observation a été assurée par la vérification d'une portion du corpus de données au regard de la constance de l'analyse (intrasubjectivité) et d'un accord inter-juges (intersubjectivité). L'analyse en profondeur des données et leur mise en relation avec le cadre théorique a favorisé l'exhaustivité et la consistance de l'interprétation (Martineau, 2005).

¹¹ Le recours à une auxiliaire de recherche a aussi été nécessaire, puisqu'au moment de la cueillette de données, la chercheuse bénéficiait d'un retrait préventif du milieu scolaire pour raison de maternité.

3.4.2.1 Grille d'observation

La grille d'observation élaborée présente les caractéristiques de la grille systématique, puisqu'elle facilite l'observation des échanges entre les enfants et l'enseignante. Elle s'inspire des différents travaux qui ont étudié les pratiques de lecture à haute voix à l'éducation préscolaire (Beck et Mckeown, 2001; Dickinson et Smith, 1994; Dupin de Saint-André, 2011) et ont traité du développement du langage oral à l'éducation préscolaire (Canut et Vertalier, 2012; Doyon et Fisher, 2010; Makdissi et al., 2010; Plessis-Bélaïr, 2010).

Composée de trois sections représentant les trois temps (*avant, pendant, après*) d'une séance de la lecture, la grille d'observation comprend des rubriques qui visent « la complétude – tout événement est censé prendre place dans une catégorie, formant ensemble un tout cohérent » (Dessus, 2007, p.106), c'est-à-dire : les intentions visées par les interventions orales des enseignantes, les types d'interventions et les exemples de prise de parole des enfants.

En ce qui concerne les intentions visées par les interventions, nous avons noté, d'abord, celles « qui incitent les enfants à réfléchir à certains aspects du texte » (Giasson, 2011, p.48), favorisent les échanges entre les enseignantes et les enfants et contribuent au développement langagier (Canut et Vertalier, 2012). Ainsi, *avant* la lecture, ces interventions peuvent susciter des échanges sur les connaissances du thème du livre ou le contenu possible de l'histoire (à partir du titre ou de l'illustration de la page couverture). *Pendant* la lecture, les interventions permettent de

s'exprimer par exemple, sur la suite possible de l'histoire, les informations contenues dans l'illustration ou certains passages de l'histoire (Beaudoin et al., 1997; Dickinson et Smith, 1994; Rabatel, 2004). Après la lecture, elles favorisent des échanges sur l'ensemble du livre afin d'établir des liens entre des éléments de l'histoire et de réagir à l'histoire (Giasson, 2011). Puis, à chacun des trois temps de la lecture, nous avons ajouté une intervention qui invite à répondre à différentes demandes langagières telles que décrire, raconter, donner son point de vue, expliquer, clarifier, comparer (Plessis-Bélaïr, 2010). Ajoutons que la rubrique « Autres » offre la possibilité de consigner les intentions qui n'auraient pas été envisagées, mais pourraient être observées par la chercheuse.

Du point de vue des types d'interventions, nous nous sommes inspirée de ceux proposés par différents auteurs (Beck et McKeown, 2001; Makdissi et al., 2010; McKeown et Beck, 2006; Zucker et al., 2010). Ainsi, nous avons retenu les questions ouvertes (QO) et fermées (QF) et avons inclus dans la catégorie « interventions de relance » (IR) la reformulation, la répétition, l'apport d'informations ou tous autres types d'interventions (exemple : la proposition d'un choix par l'enseignante) qui incitent ou soutiennent les échanges. Enfin, la catégorie « approbation et la rectification verbale qui clôt l'échange (ARC) » permet à la chercheuse de noter les interventions qui mettent fin à un segment des échanges. La grille d'observation finale est présentée à [l'Appendice C](#).

Soulignons qu'une version préliminaire de la grille a été produite. Afin d'en vérifier l'efficacité et la validité, la chercheuse l'a mise à l'épreuve en analysant

l'enregistrement d'une séance de lecture choisie au hasard. À la suite de cette analyse, des modifications ont été apportées à la grille. Par exemple, la catégorie « questions initiales ouvertes/fermées » a été remplacée par « questions ouvertes/fermées » et la catégorie « questions de relance » a fait place à « interventions de relance » qui inclut divers types d'interventions mises en œuvre pour soutenir les échanges. De plus, la catégorie « exemples de réponses » simples (RS), élaborées (RÉ) ou l'absence de réponse a été déplacée dans une catégorie distincte de celle qui rapporte les « types d'interventions » afin de faciliter leur consignation.

Au moyen de la grille, la chercheuse a visionné différentes séquences de séances de lecture, afin de vérifier la concision de la grille et ainsi éviter que la consignation des observations se perde dans les détails et sa pertinence au regard des objectifs de l'étude. Puis, elle l'a soumise à deux didacticiennes de français (directrice et codirectrice de l'étude) pour s'assurer que son contenu permette la production de connaissances. La directrice de recherche a procédé ensuite au contre-codage des données des observations. Pour ce faire, elle a analysé 2 observations sur 10 (20%) au moyen de la grille. Le pourcentage de fiabilité s'est élevé à 85%, ce qui est suffisant, selon Miles et Huberman (2003), pour assurer la crédibilité du codage de la chercheuse.

3.5 Dérroulement de l'expérience

L'expérience s'est déroulée en deux temps sur une période de huit semaines, d'avril 2016 à mai 2016. Dans un premier temps, l'entretien semi-dirigé individuel, d'une durée variant entre 30 minutes et une heure, a été réalisé par la chercheuse avec chacune des participantes à leur domicile ou dans leur classe. Dans un deuxième temps, la chercheuse a rencontré l'auxiliaire de recherche afin de lui présenter la démarche d'observation. La chercheuse a débuté par l'énonciation de la phase de planification. Comme le précise Blondin (2004), cette phase réfère à l'étape de la logistique (horaire, nombre d'observation, les noms des écoles, etc.) et comprend l'organisation des choix à faire, les décisions à prendre et l'explicitation des tâches d'observation (choisir l'endroit qui semble le mieux convenir, déterminer ce qui doit être filmé ou non, etc.).

Par la suite, selon les indications de la chercheuse, l'auxiliaire de recherche a procédé à la phase de réalisation en allant filmer deux séances de lecture dans les classes, une en avril et une autre en mai, selon les disponibilités des participantes. À chacune des observations, les enseignantes devaient lire aux enfants une histoire sélectionnée par la chercheuse qu'elles ont pu consulter préalablement. Par ailleurs, aucune indication sur le déroulement de la séance (le temps à lui accorder ou les interventions à réaliser) ne leur a été fournie.

3.6 Sélection des albums lus

Pour sélectionner les histoires à lire lors des deux séances de lecture, nous avons examiné une trentaine de livres adaptés à l'éducation préscolaire. La plupart d'entre eux sont présentés sur le site Internet *Livres ouverts* du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2013). Nous avons privilégié les livres dont les pistes d'exploration proposées sont pertinentes pour notre étude, c'est-à-dire : échanger sur des thèmes contenus dans le livre, justifier ses préférences ou discuter d'opinions différentes et présentant un indice de difficulté 2¹². Nous avons considéré qu'un indice de complexité peu élevé permettrait la prise de parole de chacun. La sélection des livres a aussi été déterminée en considérant leurs critères de pertinence, linguistiques et esthétiques (Canut et Vertalier, 2012; Canut, Bruneseaux-Gauthier et Vertalier, 2012).

Du point de vue des critères de pertinence, le contenu des livres devait offrir à l'enseignante des occasions d'intervenir aux trois temps de la lecture (*avant – pendant – après*) et inciter à la participation des enfants à des échanges langagiers. Globalement, le texte devait se qualifier comme « résistant ». Un texte résistant est caractérisé par des blancs, des ambiguïtés et des implicites qui nuisent à la compréhension immédiate des événements de l'histoire (Tauveron, 2002). De ce fait, il présente différentes possibilités d'interprétation qui permettent à l'enseignante d'amorcer ou de relancer des échanges. Nous avons aussi considéré le thème du

¹² L'indice de difficulté allant de 1 à 11, l'indice 1 indiquant que le contenu est facile à lire et l'indice 11 étant le plus haut degré de complexité (MELS, 2013).

livre et son accessibilité aux enfants à l'éducation préscolaire 5 ans afin de nous assurer que ces éléments favorisent leurs prises de parole.

Du point de vue des critères linguistiques, nous avons privilégié les textes qui présentent : 1) des verbes conjugués au temps « présent »; 2) le respect de la chronologie des événements; 3) un lexique courant adapté aux enfants du préscolaire; 4) des personnages identifiés clairement dans un dialogue; 5) l'identification aisée des référents; 6) la présence de phrases simples. Quant aux critères esthétiques, nous avons considéré la relation entre le texte et les illustrations plus précisément, leur complémentarité, leur clarté et leur réalisme.

Deux livres ont été retenus : *D'un côté... et de l'autre* (Raisson, 2014) et *Non, non, non, les dragons ça n'existe pas!* (Walker, 2013). Le résumé de chacun des livres et leur pertinence pour notre étude sont présentés à l'[Appendice D](#).

3.7 Considérations éthiques

Cette étude répond aux critères déontologiques du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ainsi, les directions des écoles participantes et les enseignantes ont reçu une lettre d'information décrivant le but et les modalités de l'expérience ainsi que l'implication nécessaire à une éventuelle participation. Par la suite, elles ont été invitées à fournir leur consentement écrit en conformité avec les règlements qui régissent la politique sur la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Par ailleurs, même si les enfants ne sont pas directement visés pour cette étude, leurs parents ont reçu, eux aussi, une lettre décrivant le but de la recherche et l'implication de leur enfant afin qu'ils consentent par écrit à leur participation aux séances de lecture à haute voix.

La chercheuse s'est assurée que toutes les autorisations (directions/enseignantes/ parents) avaient été accordées avant de procéder à la cueillette de données dans les classes.

Un certificat d'éthique portant le numéro CER-15-212-07.10 a été émis le 29 mai 2015 par l'Université du Québec à Trois-Rivières. On trouvera à l'Appendice E la lettre d'information, le formulaire de consentement et le certificat d'éthique.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre rend compte des résultats obtenus lors de la collecte de données. Rappelons que la recherche visait à répondre à la question : *quelles sont les interventions orales utilisées avant, pendant ou après la séance de lecture à haute voix par les enseignantes expertes à l'éducation préscolaire 5 ans, afin de susciter une prise de parole élaborée chez les enfants de leur classe?* Elle s'articule autour des objectifs suivants: objectif 1: connaître le point de vue d'enseignantes du préscolaire sur leur pratique de la lecture à haute voix; objectif 2: examiner la pratique de lecture d'une histoire à haute voix par des enseignantes expertes, afin de dégager les interventions orales susceptibles de complexifier le langage oral des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans; objectif 3: illustrer les prises de parole des enfants lors des séances de lecture à haute voix.

Des données ont été recueillies en deux étapes. Il s'agit de la conduite d'entretiens semi-dirigés (étape 1), dont l'enregistrement a permis la transcription et la codification des informations; suivie de l'observation en situation à l'aide de la mise sur vidéos de deux séances de lecture à haute voix (étape 2), dont la codification a également permis l'analyse des résultats. D'abord, nous présentons le point de vue des participantes concernant la pratique de la lecture à haute voix en considérant leurs réponses aux entretiens. Puis, dans le but de décrire les interventions des

enseignantes et leur influence sur le langage oral des enfants dans ce contexte, nous rapportons les données recueillies lors des deux observations en situation.

4.1 Résultats des entretiens

Les données de l'entretien portent sur les thèmes de la grille d'entretien qui servent de point d'ancrage à l'analyse, c'est-à-dire: 1) les objectifs de la lecture à haute voix; 2) la planification d'une séance de lecture; 3) la description d'une séance de lecture; 4) les échanges langagiers autour des livres; 5) le développement langagier. Certaines des données présentées sont exemplifiées par des extraits des entretiens.

4.1.1 Objectifs de la lecture à haute voix

Selon toutes les participantes, la lecture à haute voix vise l'acquisition des aspects instrumentaux de la langue écrite, c'est-à-dire la connaissance des lettres et des sons associés aux lettres et la connaissance des termes liés à l'écrit (exemple : mot, titre). Quatre d'entre elles favorisent également le développement d'attitudes positives envers la lecture. Deux enseignantes mentionnent aussi que cette pratique vise à familiariser les enfants avec la structure de l'album (le sens de l'écrit, le rôle de l'auteur, de l'illustrateur) et les stratégies de lecture « *on peut s'enligner sur les inférences*¹³ », ainsi qu'à reconnaître l'utilité de l'écrit et à établir des liens avec d'autres disciplines.

¹³Les propos des enseignantes et des enfants sont repris textuellement.

Pour atteindre les différents objectifs visés, toutes les participantes rapportent recourir au questionnement. Quoique seulement deux enseignantes aient souligné que le développement de stratégies de lecture constitue l'un des objectifs visés, toutes mentionnent questionner les enfants pour leur permettre d'anticiper la suite de l'histoire, d'interpréter ou de résumer un passage du récit « *je demande aux amis de continuer l'histoire, parfois j'arrête je leur demande : qu'est-ce qui s'est passé avant ou je leur demande : qu'est-ce que tu crois qu'il va se passer... je leur demande des fois de me raconter en leur mot ce qui vient de se passer* ». Deux d'entre elles soulignent également le fait qu'elles prennent le temps de bien choisir l'histoire qu'elles liront aux enfants afin de susciter leur intérêt « *J'prends toujours bien soin de les choisir les albums... j'prends pas le premier qui me tombe sous la main, je les lis d'abord* ». Toutes les participantes disent recourir à la dramatisation qui consiste à mimer, en faisant des bruits et des jeux de physionomie, à modifier leur voix ou en à varier l'intonation pour maintenir l'intérêt des enfants. Quatre utilisent les illustrations pour inciter les enfants à relier ces informations à celles du texte.

Selon les participantes, les objectifs de la lecture varient au cours de l'année. Diverses raisons sont mentionnées pour justifier ce fait, telles que les contenus pédagogiques abordés (trois enseignantes) « *les rimes par exemple j'y toucherai pas tout de suite au début de l'année c'est trop difficile pour eux* », les thèmes exploités (trois enseignantes), le rythme du groupe (deux enseignantes) « *si c'est un groupe qui est plus faible bien tu vas moins vite dans les objectifs que t'as à atteindre* ») et les intérêts des enfants (une enseignante).

4.1.2 Planification d'une séance de lecture

Les enseignantes soulignent l'importance de lire quotidiennement (trois enseignantes) ou une à cinq fois par semaine (deux enseignantes). Le « *type d'enfants* » dans la classe et le « *manque de temps* » justifient la variation des fréquences. Selon toutes les participantes, la planification d'une séance de lecture concerne d'abord le choix de l'album à lire. Ce choix s'appuie sur des critères de pertinence tels que « *le thème* », « *les valeurs véhiculées* », « *l'importance accordée à l'aspect socio-affectif* » ou sur l'intérêt de lire « *différentes versions d'une même histoire* ». De plus, quatre participantes mentionnent porter une attention particulière à l'esthétisme du livre et privilégier « *des livres qui sont très imagés* ». Quant aux critères linguistiques, ils sont soulignés par trois enseignantes : l'histoire doit être « *simple* » et le texte ne doit pas comporter « *trop de mots* » ni « *perdre (les lecteurs) dans les détails* ». Trois enseignantes mentionnent également qu'elles doivent aimer le livre pour le choisir, tandis que deux soulignent que ce choix peut être effectué par des enfants.

En ce qui concerne les genres littéraires, l'ensemble des participantes déclarent faire la lecture d'histoires, de récits portant sur des valeurs et des documentaires. Quant aux livres de poésie et de comptines, ils ne sont mentionnés que par une enseignante. Lors de la préparation à la lecture, trois participantes lisent le livre pour s'approprier l'histoire et « *les personnages* » ou pour identifier « *à quel moment ce sera le plus pertinent de (s)'arrêter ou de questionner* » (deux enseignantes). Une participante examine le niveau de difficulté du vocabulaire employé par les auteurs.

4.1.3 Description d'une séance de lecture

Avant la lecture: Trois participantes soulignent que leurs interventions *avant* la lecture visent la préparation à l'écoute au moyen d'exercices de concentration, d'une mise en scène ou d'une comptine comme « *dire une formule magique* ». Toutes déclarent présenter le titre, l'auteur, l'illustrateur, l'éditeur et le genre de livre. Elles disent aussi recourir au questionnement pour permettre aux enfants de s'exprimer sur le contenu possible de l'histoire à partir du titre ou de la page couverture.

Pendant la lecture: En ce qui concerne les interventions *pendant* la lecture, les cinq participantes déclarent questionner les enfants pour qu'ils anticipent la suite d'une histoire « *qu'est-ce qui va se passer, pourquoi telle situation* ». Deux enseignantes disent porter une attention particulière au moment de présenter les illustrations, c'est-à-dire « *pas nécessairement [...] tout de suite je vais lire puis même j'ai des réactions je vais tourner la page et j'veis partir à rire* ». Une seule utilise l'histoire pour favoriser l'établissement de liens avec différents contenus pédagogiques: « *cette journée-là on parle des rimes bon bien là des fois je vais arrêter à une page pis on va regarder les rimes* », tandis qu'une autre emploie la complétion de phrase : « *je finis pas une phrase ou bien les enfants doivent compléter* » sans préciser l'intention visée. Le recours à la lecture expressive est, lui aussi, rapporté par une seule participante.

Après la lecture: Diverses interventions *après* la lecture ont été rapportées. Mentionnons l'utilisation du questionnement pour que les enfants redisent l'histoire

dans leurs propres mots ou qu'ils explorent la structure du récit dans le but d'identifier « *Où ça s'est passé l'histoire? À quel moment ? Quels sont les personnages ? Est-ce qu'il y avait une problématique dans l'histoire ? Est-ce qu'il y a eu une solution?* » (deux enseignantes). Le questionnement vise aussi à permettre aux enfants de réagir au livre, c'est-à-dire « *qui a aimé cette histoire-là qui a aimé le livre pourquoi?* » (deux enseignantes). Deux enseignantes permettent aux enfants de réinvestir le contenu du livre, soit en dessinant une partie de l'histoire ou en réalisant un bricolage. Une seule dit « *faire un retour sur l'objectif* » formulé avant la lecture.

4.1.4 Échanges langagiers

Du point de vue des échanges langagiers, toutes les enseignantes rapportent qu'ils sont suscités surtout *après* la lecture. Certaines mentionnent aussi échanger par moment après plusieurs lectures (deux enseignantes) ou spontanément (deux enseignantes) à propos d'une situation quelconque « *Il se présente une activité ou quelque chose pis là ça nous fait penser...* » - [*Hey y'en as-tu que ça leur fait penser à l'histoire qu'on a lue hier ou avant-hier c'est possible qu'on y revienne*] ou d'une autre lecture, par exemple : - [*Il va avoir des référents là euh quand j'ai commencé ma série sur les loups euh regardez ce que j'ai trouvé hein! Une autre histoire de loup!*] ».

Les échanges langagiers autour du livre visent différentes intentions : le développement du vocabulaire (quatre enseignantes), l'observation des difficultés

(trois enseignantes), le maintien de l'intérêt des enfants (deux enseignantes) « *Supporter l'intérêt pis aussi leur faire voir eux-mêmes sont porteurs d'histoires* ». Une participante vérifie les habiletés phonologiques et une autre se préoccupe de favoriser la prise de parole de chacun. Pour susciter les échanges, l'ensemble des enseignantes utilisent le questionnement, planifié ou spontané. Une seule participante mentionne recourir à deux types de regroupement: le grand groupe ou la dyade pour que les enfants puissent « *parler de leur livre ensemble* ».

4.1.5 Développement langagier

Quatre participantes déclarent que leur préoccupation au regard du développement langagier concerne le vocabulaire, plus précisément, le choix et la diversité des mots que les enfants comprennent et utilisent : « *je m'assure qu'ils comprennent les mots qui sont dans le livre et des fois que je leur fais nommer des synonymes* ». L'observation des difficultés langagières (trois enseignantes) et l'étayage lors de la lecture portent sur la prononciation, la formulation d'un mot ou d'un énoncé par les enfants « *un mot difficile à prononcer, on le découpe en syllabes* ». Deux participantes sont aussi préoccupées par le développement des habiletés phonologiques « *je fais plusieurs arrêts puis j'veis travailler la conscience phonologique* », la prise de parole de tous, qu'ils soient de grands ou de petits parleurs, et la pertinence de leurs questions « *par rapport avec ce qu'on lit* ».

L'intervention rapportée par toutes les enseignantes pour favoriser le développement langagier est le questionnement. Une participante ajoute l'observation « *je les*

entends la formuler leur phrase, changer leur voix, parler très bien tout d'un coup (rire) ils ont compris que c'est un autre discours, y'a le discours de l'écrit, y'a le discours parlé c'est deux choses différentes alors j'aime tout le temps expérimenter ça ». Une autre souligne qu'elle modifie les types de regroupements (grand groupe et dyade).

On trouvera à l'Appendice F les tableaux qui présentent l'ensemble des résultats de chacun des thèmes des entretiens.

4.1.6 Synthèse des résultats des entretiens

Des résultats présentés, nous dégageons ce qui émerge des points de vue des enseignantes sur leur pratique de la lecture à haute voix. Au regard des objectifs visés, il apparaît que l'acquisition des aspects instrumentaux de la langue écrite, c'est-à-dire la connaissance des lettres et des sons associés aux lettres ainsi que le développement d'attitudes positives envers la lecture sont leurs priorités. La fréquence des séances de lecture est variable (1 à 5 fois par semaine), tandis que le choix du livre à lire repose principalement sur des critères de pertinence (exemple : thème développé ou les valeurs véhiculées).

Lorsqu'elles décrivent leurs interventions *avant*, *pendant* et *après* la lecture, les participantes rapportent diverses intentions. Toutefois, la présentation du livre (*avant*) et l'anticipation d'un contenu (*avant* et *pendant* la lecture) par le questionnement ressortent de leurs propos. *Après* la lecture, le questionnement vise

à faire un retour sur l'ensemble du livre et à inviter les enfants à réagir au texte. Quant aux échanges et au développement langagiers, ils concernent principalement l'acquisition du vocabulaire et l'observation des difficultés au moyen du questionnement. Les interventions en ce sens sont plus fréquentes *après* la lecture.

4.2 Résultats des observations en situation

Les résultats issus de la codification des observations en situation concernent les interventions orales des enseignantes aux trois temps de la séance de lecture. Des exemples d'interventions et de prises de parole des enfants sont aussi présentés.

4.2.1 Interventions orales avant, pendant, après la lecture

Toutes les enseignantes interviennent auprès des enfants aux trois temps de la lecture (*avant, pendant, après*). Toutefois, elles le font dans des proportions différentes selon le moment de la séance.

Lors des deux observations, le plus grand nombre d'interventions se situent *pendant* la lecture (1^{re} séance = 267 et 2^e séance = 232). Moins nombreuses, les interventions *après* la lecture (1^{re} séance = 85 et 2^e séance = 81) sont presque équivalentes pour les deux séances, tandis que celles *avant* la lecture (1^{re} séance = 58 et 2^e séance = 85) présentent un écart assez important entre les deux observations. Le tableau 5 indique le nombre total d'interventions pour les deux séances.

Tableau 5 : Nombre d'interventions orales lors des deux séances de lecture

Intervention	Séance	
	1	2
Avant la lecture	58	85
Pendant la lecture	267	232
Après la lecture	85	81

Une analyse plus fine des résultats permet d'examiner les interventions et les intentions visées par les enseignantes aux trois temps de la lecture. Nous rapportons également les types de réponses des enfants (simples ou élaborées) ainsi que des illustrations de leurs prises de parole.

4.2.2 Avant la lecture: 1^{re} séance

Globalement, le nombre total d'interventions des participantes *avant* la lecture (58) ont conduit à plus de réponses simples (32) que de réponses élaborées¹⁴ (21) de la part des enfants.

Interventions orales et intentions visées

La moitié des interventions (23 sur 58) visent à attirer l'attention des enfants sur l'écrit en présentant le titre, l'auteur et l'illustrateur du livre ou en référant à l'écrit¹⁵, à

¹⁴ Les critères d'une prise de parole simple ou élaborée sont présentés au chapitre 2.

¹⁵ Ce que des auteurs tels que Justice et Ezell (2004) nomment le « print referencing » ou la référence à l'écrit. Il s'agit par exemple, d'inviter un enfant à pointer le titre du livre ou une lettre dans un mot.

établir la relation lettre-son (le traitement phonologique) et, dans une moindre mesure, à développer le vocabulaire. Soulignons que ce sont les enseignantes Nadia (10) et Josée (5) qui sont intervenues le plus souvent *avant* la lecture pour attirer l'attention des enfants sur les différentes composantes de l'écrit.

Les données montrent également que, pour soutenir les échanges, les enseignantes ont eu recours à 20 interventions sur 58. Ces interventions visent à permettre aux enfants de s'exprimer ou d'expliquer leur opinion sur le contenu possible de l'album à partir du titre et de la page couverture ou à répondre à des questions sur l'auteur, l'illustrateur ou le titre du livre (12). Ajoutons que seule Justine a amorcé un échange autour des connaissances antérieures des enfants (3).

Interventions orales et prises de parole

Pour focaliser l'attention des enfants sur l'écrit, les cinq participantes ont eu recours, le plus souvent, à des questions fermées (QF) induisant des réponses simples (RS) de la part des enfants (Enseignante : *Est-ce que tu aimerais savoir le titre?* Enfants (tous ensemble) : *Oui*). À quelques occasions, cette intention a été soutenue par des interventions de relance (IR) conduisant à une réponse élaborée (RÉ). Ainsi, dans l'extrait suivant, on observe que l'enfant a précisé son idée, a construit un énoncé (presque) syntaxiquement correct et a qualifié les « lettres ».

Enseignante: Est-ce que toi aussi tu es capable de lire ces mots-là? (QF)

Enfant: Non (RS)

Enseignante: Mais ceux-ci là, qu'est-ce qu'ils ont de spécial? (IR)

Enfant: Sont en lettres attachées (RÉ)

Pour amorcer et soutenir les échanges sur le contenu possible du livre, les trois enseignantes qui sont intervenues le plus souvent ont eu recours à deux formes d'étayage : le questionnement (questions ouvertes et fermées) et les interventions de relance pour permettre aux enfants d'ajouter ou d'expliquer leur point de vue. Ces interventions ont conduit à plus de RS (9) que de RÉ (5). L'exemple présenté ci-dessous illustre un échange sur l'anticipation du contenu à partir de la page couverture. On observe que la question initiale ouverte (QO) entraîne d'abord une réponse simple, puis les interventions de relance (IR: répétition et demande d'ajout d'une idée) incitent l'enfant à poursuivre l'échange et à formuler des réponses élaborées.

Enseignante: De quoi va parler l'histoire tu crois ? (QO)

Enfant: D'ours! (RS)

Enseignante: D'un ours (IR : répétition)

Enfant: De la brique un p'tit peu de brique (RÉ)

Enseignante: De la brique... On voit quoi aussi? (IR : ajout d'une idée)

Enfant: Un ballon (RS)

Enseignante: Quelle couleur? (QF)

Enfant: Bleu (RS)

Enseignante: Bleu (IR : répétition)

Enfant: Il va essayer d'attraper le ballon mais y'a déjà quelqu'un qui l'a pris (RÉ)

Enseignante: Mais où tu vois ça la personne de l'autre côté qui tient un ballon, comment tu fais pour voir ça toi pour savoir ça ? (IR : demande d'une explication)

Enfant: Bien je le sais parce que si y'a du vent bien ça se serait envolé pis la ça marche pas (RÉ)

En observant la dernière réponse élaborée, on note un énoncé pertinent, syntaxiquement correct et la présence de différents marqueurs de relation (cause : parce que; condition : si; opposition: pis) pour établir des liens entre les éléments de l'énoncé.

En ce qui a trait à l'échange autour des connaissances antérieures, l'enseignante Justine, a eu recours à une question fermée, une intervention de relance et deux interventions pour clore l'échange (ARC). Ces interventions ont engendré une réponse simple (induite par une ARC) et une réponse élaborée, comme dans l'exemple suivant :

Enseignante: Comme auteure on a Gwendoline Raison Oh! Penses-tu que c'est quelqu'un qui habite au Québec? Avec ce nom-là penses-tu que c'est quelqu'un qui habite au Québec? (QF)

Enfant: Bin c'est parce que...(RS)

Enseignante: Est-ce que je t'ai donné le droit de parole? Non! (ARC)

Et il y a aussi Ella Charbon ... Je prononce peut-être pas correctement les mots mais c'est parce que c'est des gens qui habitent probablement dans un autre pays (IR : apport d'information)

Enfant: Parce que c'est des gens qui ont des noms en anglais (RÉ)

Enseignante: Ah ils ont des noms en anglais. Mais ça se peut qu'ils habitent au Québec, mais ils viennent probablement d'un autre pays (ARC)

Interventions orales pour amorcer ou soutenir les échanges

Une vingtaine d'interventions sur les 58 observées *avant* la lecture visent à amorcer ou à soutenir les échanges. Plus de la moitié d'entre elles (13 sur 20) est attribuable à deux enseignantes (Nadia : 8 et Josée : 5). La forme d'étayage qu'elles privilégient pour soutenir les échanges et inciter les enfants à « décrire, raconter, donner son point de vue, expliquer, clarifier ou comparer » sont les IR, particulièrement la répétition et la demande d'explication. Cet étayage a permis d'obtenir plus de RÉ (11) que de RS (2). L'exemple suivant illustre des interventions de relance – des répétitions – qui induisent des réponses élaborées.

Enseignante: D'un côté ...et de l'autre...d'un côté et de l'autre...Est-ce que ça te fait penser à quelque chose? (QO)

Enfant: À deux, à nos deux côtés! (RS)

Enseignante: À nos deux côtés hein (elle fait le geste) (IR : répétition)

Enfant: Oui parce qu'on a un devant et un derrière (RÉ)

Enseignante: Elle montre : on a un devant et un derrière, tu as raison hein d'un côté comme de l'autre (IR : répétition)

Enfant: Y'en a aussi un à gauche et un à droite (RÉ)

Enseignante: Oh on a deux côtés hein gauche, droite (IR : répétition)

Enfant: En haut, en bas (RS)

On observe que la réponse élaborée « *Oui parce qu'on a un devant et un derrière* » exprime une idée pertinente formulée en un énoncé syntaxiquement correct. Il comporte aussi un marqueur de relation (cause : parce que) et des termes associés au concept d'espace (devant, derrière) (MEQ, 2001).

Une seule autre enseignante (Justine) a soutenu les échanges en ayant recours à différentes interventions de relance, telles que la répétition, la reformulation ou une demande de clarification pour étayer un échange engendrant quatre réponses simples et une réponse élaborée.

4.2.3 Avant la lecture: 2^e séance

Lors de la 2^e séance de lecture, les données montrent que les interventions des participantes *avant* la lecture (85) ont conduit à un nombre plus élevé de RS (38) que de RÉ (20) de la part des enfants.

Interventions orales et intentions visées

Comme lors de la 1^{re} séance, plusieurs interventions (35 sur 85) visent à focaliser l'attention des enfants sur l'écrit que ce soit en lisant le titre, en faisant découvrir le genre de livre ou en pointant des signes de ponctuation. Les autres interventions portent sur : la vérification de la prononciation d'un mot et de la connaissance de la relation lettre-son et l'invitation à s'exprimer sur le contenu de l'histoire à partir du titre et/ou de l'illustration de la page couverture, comme l'illustre l'extrait suivant :

Enseignante: (*en montrant la page couverture de l'album*) De quoi tu penses que ça va parler cette histoire-là? (QO)

Enfant: L'ami d'un dragon (RS)

Enseignante: Qu'est-ce qui te fait dire ça? (IR : demande d'explication)

Enfant: Parce que y'a un dragon pis un petit garçon (RÉ)

Notons que seule Nadia est aussi intervenue (5 interventions) pour permettre aux enfants d'échanger sur leurs connaissances antérieures.

Interventions orales et prises de parole

Pour focaliser l'attention des enfants sur l'écrit, les enseignantes ont eu recours au questionnement (principalement à des questions fermées) qui a conduit à des réponses simples. Une participante a aussi utilisé des questions fermées dans un échange, reproduit ci-dessous, pour soutenir un enfant dans le traitement phonologique du mot « dragon » et dans l'identification de sa forme écrite.

Enseignante: D'après toi, le mot « dragon » ça commence par quelle lettre, qu'est-ce qu'on entend au début? (QF)

Enfant: R (RS)

Enseignante: On entend un RRRagon ? Je le redis : « dragon » (QF)

Enfant: D (RS)

Enseignante: « D » et regarde avec tes yeux, est-ce que tu vois où est écrit le mot « dragon » (QF)

Enfant: Ici (elle pointe)

Enseignante: Tu as raison, ici, voilà le mot « dragon » (ARC)

Pour anticiper le contenu de l'histoire, Nadia et Justine ont utilisé surtout des questions ouvertes et de relance (demande d'ajout d'une idée). Les enfants ont répondu davantage par des réponses simples (4) qu'élaborées (1). L'exemple suivant illustre l'échange entre Nadia et un enfant sur le contenu possible de l'histoire. On observe que les deux questions ouvertes ne conduisent pas à une RÉ.

Enseignante: Ça va nous parler de quoi le livre? (QO)

Enfant: Dinosaur (RS)

Enseignante: Ah oui c'est écrit Non! Non! Non! Les dinosaures ça n'existent pas? (QF)

Enfant: Non (en faisant un signe de tête)

Enseignante: Ça va nous parler de quoi ? (QO)

Enfant: Les dragons! (RS)

Enseignante: Des dragons! Est-ce que vous êtes prêts? (*à lire le livre*) (ARC)

Pour activer les connaissances antérieures des enfants, Nadia a utilisé le questionnement (QF) qui a conduit à des RS (Enseignante : *As-tu déjà lu une histoire sur les dragons?* Enfant : *Oui*).

Interventions orales pour amorcer ou soutenir les échanges

Un nombre important d'interventions (35) concerne le soutien aux échanges autour de ces intentions pour induire des RS (10) et des RÉ (13). Pour étayer ces prises de parole, les participantes recourent principalement aux interventions de relance (23), telles que la demande d'explication (9), l'apport d'informations (5), la répétition (4), questions fermées (5) et une question ouverte. À six occasions, les participantes ont eu recours à une approbation/rectification (ARC) pour clore les échanges. L'extrait suivant montre l'utilisation de questions fermées et d'une intervention de relance (demande d'explication) qui suscitent à la fois des réponses simples (« *Non* », « *Oui* ») et élaborées.

Enseignante: Est-ce que ça (*les dragons*) mangent des pommes ? (QF)

Enfant: Non! (RS)

Enseignante: Comment tu le sais? (IR : demande d'explication)

Enfant: Parce que des pommes bien c'est de la nourriture pour nous, c'est pas pour les dragons. (RÉ)

Enseignante: Est-ce que c'est vrai? (QF)

Enfant: Oui (RS)

Enseignante: Les pommes c'est de la nourriture pour nous, les humains? (QF)

Enfant: Pis pour les lapins! (RÉ)

La réponse élaborée « *Parce que des pommes bien c'est de la nourriture pour nous, c'est pas pour les dragons.* » explique la négation d'abord exprimée, est marquée par la présence d'un marqueur de relation (cause : parce que) et d'une comparaison (pour nous/pas pour les dragons).

Le tableau 6 résume le type d'interventions orales des enseignantes et leur occurrence pour chacune des séances *avant* la lecture à haute voix.

Tableau 6 : Types d'interventions orales et occurrence *avant* la lecture

Intervention	Séance	
	1	2
Avant la lecture		
Inciter à anticiper à partir du titre et/ou de l'illustration de la page couverture	12	10
Inciter à échanger autour des connaissances antérieures des élèves	3	5
Soutenir les échanges en invitant à décrire, raconter, donner son point de vue, expliquer, clarifier, comparer	20	35
Autres: conscience de l'écrit, connaissance de l'écrit, vocabulaire, conscience phonologique, print referencing, prononciation, structure et genre du livre, donner une consigne ou ARC (on va aller voir...)	23	35
Total	58	85

4.2.4 Pendant la lecture: 1^{re} séance

Les résultats montrent que les interventions *pendant* la lecture (267) ont conduit à un nombre plus élevé de réponses élaborées (130) que simples (119).

Interventions orales et intentions visées

Les interventions visent particulièrement à attirer l'attention des enfants sur différentes caractéristiques de l'écrit (52) telles que pointer l'écrit pour répondre à une question ou questionner sur le format du livre (exemple : « *Si je tourne mon livre de côté, qu'est-ce qui se passe?* »). Ce sont Justine (13) et Josée (9) qui sont intervenues le plus souvent en ce sens. D'autres interventions visent à dégager des informations à partir des illustrations (38), à anticiper la suite de l'histoire (29); à établir des liens entre les différentes parties de l'histoire (26). Pour soutenir ces échanges, les participantes ont eu recours à un total de 122 interventions.

Interventions orales et prises de parole

L'étayage qui permet d'attirer l'attention des enfants sur les caractéristiques de l'écrit s'est fait surtout à partir de questions fermées conduisant le plus souvent à des RS. Les liens entre les différentes parties de l'histoire, eux, ont été établis au moyen de questions ouvertes induisant autant des RS que des RÉ.

Afin d'échanger sur la suite possible de l'histoire, Dominique, Justine et Karine utilisent principalement le questionnement (QO) et les IR (demande d'ajout d'une

idée, reformulation, répétition). Par ailleurs, ces enseignantes interviennent davantage pour inciter les enfants à s'exprimer à propos des informations de l'illustration. Elles utilisent un nombre semblable des questions ouvertes et fermées qui conduisent à des RS d'un ou deux mots et à des RÉ comprenant par exemple, des marqueurs de relation, comme dans l'extrait suivant:

Enseignante: Penses-tu qu'il y a quelqu'un derrière les amis? (QF)

Enfant: Oui (ensemble) (RS)

Enseignante: Qu'est-ce qui te fait dire qu'il y a quelqu'un ou quelque chose? (IR: demande d'explication)

Enfant: Un ballon! (RS)

Enseignante: Ah! Un ballon! (ARC) *Tourne la page.*

Lecture de l'histoire: Zut je suis trop petit pour voir par ici. Dommage, il est trop grand ce mur. Ah oui! On dirait qu'il y a quelqu'un ! Qu'est-ce qui te fait dire encore qu'il y a quelqu'un? (QO)

Enfant: Bin parce que y'a des avions en papier (RÉ)

Interventions orales pour amorcer ou soutenir les échanges

Pour amorcer ou soutenir les échanges, les résultats montrent que, *pendant* la lecture, les enseignantes interviennent environ 5 fois plus qu'*avant* la lecture (*avant* : 20; *pendant* :122). La plupart sont des interventions de relance (IR) comme la répétition et la reformulation, l'incitation à donner son point de vue et la demande d'explication. Ces invitations à s'exprimer induisent un plus grand nombre de RÉ (66) que de RS (46). L'extrait suivant montre un échange soutenu par les IR (répétition et reformulation des réponses), conduisant les enfants à élaborer ou non leurs propos.

Enseignante: Qu'est-ce que tu aurais fait (à la place du personnage) pour aller regarder par-dessus le mur si tu avais voulu regarder par-dessus le mur? (QO)

Enfant 1: Une échelle... un escabeau (RS)

Enseignante: Ah toi tu serais allé chercher une échelle et un escabeau c'est une bonne idée (IR : reformulation)

Enfant 2: Une chaise! (RS)

Enseignante: Ah! Une chaise! (IR : répétition)

Enfant 2: C'est plus grand qu'un banc! (RÉ)

Enseignante: C'est plus grand qu'un petit banc hein ! Et toi? (IR : répétition et demande de donner son point de vue)

Enfant 3: Une table (RS)

Enseignante: Une table ! (IR : répétition)

Enfant 4: Il pourrait sauter ! (RS)

Enseignante: Ah, toi tu dis qu'il pourrait sauter! (IR : répétition)

Enfant 4: Peut-être qu'il pourrait l'attraper (RÉ)

L'observation des résultats individuels montre que ce sont Nadia et Josée qui interviennent le plus souvent pour soutenir les échanges (respectivement 55 et 25). La plupart de leurs IR (63 sur 80) sont centrées sur la répétition (23 interventions) et la reformulation (8) ainsi que sur différentes demandes langagières telles que, clarifier une idée (12), demander un point de vue (10) ou une explication (10) qui conduisent des réponses élaborées (45) et simples (31). Les autres interventions visent des intentions différentes, telles qu'attirer l'attention sur l'écrit (10) ou inférer à partir du contenu de l'histoire (9) induisant des réponses élaborées. L'extrait suivant présente quatre interventions de relance (3 demandes de clarification et d'explication explication, une répétition) qui induisent 2 RS et 2 RÉ.

Enseignante: Bin non, il est encore trop petit. Qu'est-ce qu'il va faire? (QO)

Enfant: Il va plus manger (RÉ)

Enseignante: Il va plus manger? Et ça va faire quoi ça qu'il mange plus? (IR : demande de clarification)

Enfant: Il va grossir pis il va voir de l'autre côté (RÉ)

Enseignante: Quand on grossit on voit plus haut? (IR : demande d'explication)

Enfant: Non (RS)

Enseignante: Qu'est-ce que ça prend? (IR : demande d'explication)

Enfant: Ça prend quelque chose de plus large (RÉ)

Enseignante: De plus large (*geste*) (IR : répétition)

Enfant: De plus haut! (RS)

Enseignante: De plus haut (*geste*) pis il va f... Ah il va grimper dessus (ARC)

On observe que la demande d'explication « *Et ça va faire quoi ça qu'il mange plus?* » conduit l'enfant à préciser son idée (*Il va grossir pis il va voir de l'autre côté.*) en recourant à un énoncé syntaxiquement correct comportant un marqueur de relation (pis) pour signaler une conséquence.

4.2.5 Pendant la lecture: 2^e séance

Les résultats montrent que, *pendant* la lecture de la 2^e séance, les interventions (232) ont conduit à un nombre plus élevé de réponses simples (210) qu'élaborées (108).

Interventions orales et intentions visées

Comme *pendant* la première séance de lecture, un nombre élevé d'interventions (65 sur 232) visent à attirer l'attention des enfants sur l'écrit et à réaliser un traitement phonologique. Des questions fermées et la complétion de phrases sont utilisées pour atteindre ces objectifs.

Les enseignantes amorcent aussi des échanges à propos des informations contenues dans les illustrations (62). Près de la moitié de ces interventions (32) sont utilisées par Nadia et Justine, tandis que les autres interventions (30) sont attribuables aux trois autres enseignantes. Ce sont aussi Nadia et Justine qui sont le plus souvent intervenues pour soutenir le rappel de l'histoire (14). Notons que, contrairement à ce qui avait été observé *pendant* la 1^{re} séance, les participantes incitent peu au rappel de certains passages de l'histoire (17) et à l'anticipation de la suite possible de l'histoire (4). Afin de susciter et de soutenir les échanges, les participantes ont eu recours à un total de 84 interventions.

Interventions orales et prises de parole

L'attention portée aux caractéristiques de l'écrit a été orientée à partir principalement de QF entraînant des RS. Le rappel du récit, lui, a permis d'échanger surtout à la suite de QO induisant autant de RS que de RÉ. Pour aider les enfants à s'exprimer sur les illustrations du livre, les enseignantes les ont questionnés autant avec des questions fermées qu'ouvertes et des interventions de relance à visée surtout explicative. Ces interventions ont conduit à plus de RS (35) que de RÉ (10).

L'exemple suivant illustre un échange entre une enseignante et un enfant à partir d'une question ouverte suivie d'une demande d'explication.

Enseignante: Crois-tu qu'il était couché dans l'arbre ici ?¹⁶ (QO)

Enfant: Oui (RS)

Enseignante: *Elle s'approche pour montrer l'image.* Qu'est-ce qui te fait croire qu'il était couché dans l'arbre? (IR: demande d'explication)

Enfant: Parce qu'on voit des p'tites choses orange! (RÉ)

Interventions orales pour amorcer ou soutenir les échanges

L'étayage mis en œuvre pour soutenir les échanges (84 interventions) s'articule autour d'interventions de relance (47), telles que la répétition (10), la demande d'explication (10) et l'apport d'information de l'enseignante (8). Les autres IR sont moins nombreuses. Il s'agit de la demande de point de vue (5) et de clarification (5), la reformulation (5), l'apport d'information (2) et la demande d'une description (2). Les questions ouvertes et fermées ainsi que les interventions visant à clore les échanges constituent presque la moitié du nombre total d'interventions (37). Les interventions de relance induisent presque autant de RS (38) que de RÉ (40).

L'extrait suivant illustre le soutien à un échange grâce à l'apport d'information (d'un commentaire) de l'enseignante. Cet étayage conduit à des réponses élaborées de la part de l'enfant. Par exemple, la RÉ « *En plus, y'a rentré son toutou dans le sable !* »

¹⁶ Seul un arbre est représenté sur l'illustration, ce qui laisse place à différentes interprétations.

constitue une idée pertinente, formulée en un énoncé syntaxiquement correct. Il est marqué par la présence d'un marqueur de relation (addition : en plus).

Enseignante: Woaaa hoo (lecture du livre) Ah! Ça n'a jamais existé les dragons dit Rémi (Lecture de l'histoire)

Enfant: Bien y'a pas raison Rémi (commentaire de l'enfant)

Enseignante: Bien c'est parce que le dragon est sorti dans la cour. Il joue dans le carré de sable. (IR : apport d'information/commentaire)

Enfant: C'est plein de châteaux de sable! (RÉ)

Enfant: En plus, y'a rentré son toutou dans le sable ! (RÉ)

L'observation des résultats individuels montre que ce sont Nadia et Justine qui interviennent le plus souvent pour soutenir les échanges (respectivement 30 et 19) au moyen d'interventions de relance, plus précisément la répétition (7) et l'apport d'information (7). Comme elles, les autres enseignantes interviennent principalement pour soutenir les échanges en utilisant des IR pour demander à l'enfant d'expliquer son idée (7), d'exprimer son point de vue, (5) ou en répétant ses propos (4). Notons que les interventions de relance ont induit plus de réponses élaborées (23) que simples (11). L'extrait suivant montre un plus grand nombre de RÉ à la suite de diverses IR (répétition, demande d'une explication et demande d'une justification) visant à soutenir les échanges à propos de l'illustration.

Enfant (émet un commentaire): C'est en hiver!

Enseignante: C'est en hiver? (IR : répétition)

Enfants: Non ! (Tous ensemble) (RS)

Enseignante: Pourquoi tu me dis que c'est en hiver toi ? (IR : demande d'une explication)

Enfant 1: Parce que je vois du blanc (RÉ)

Enseignante: Ah tu vois du blanc...ah tu pensais que c'était de la neige? (IR : répétition et demande d'explication)

Enfant 1: Signe de tête affirmatif (sans réponse verbale)

Enseignante: Pourquoi c'est pas en hiver vous pensez ? (IR: demande d'explication)

Enfant 2: Parce que y'a des feuilles dessus les arbres (RÉ)

Le tableau 7 résume le nombre et le type d'interventions lors les deux séances *pendant* la lecture.

Tableau 7: Types d'interventions orales et occurrence *pendant* la lecture

Intervention	Séance	
	1	2
Pendant la lecture		
Anticiper la suite de l'histoire	29	4
Inciter à dégager les informations de l'illustration	38	62
Faire un rappel de certains passages de l'histoire/établir des liens	26	17
Soutenir les échanges invitant à décrire, raconter, donner son point de vue, expliquer, clarifier, comparer	122	84
Autres: connaissances antérieures, inférence, conscience de l'écrit, conscience phonologique, vocabulaire, prononciation	52	65
Total	267	232

4.2.6 Après lecture: 1^{re} séance

Les interventions *après* la lecture (85) ont conduit à presque autant de prises de parole simple (44) qu'élaborée (39).

Interventions orales et intentions visées

Après la lecture, les enseignantes incitent aux échanges pour revenir sur l'histoire ou établir des liens entre certains éléments (25). Dominique est l'enseignante qui est intervenue le plus souvent afin de permettre aux enfants de faire le rappel du récit (12). Onze interventions les invitent à réagir à l'histoire, tandis que 6 autres portent sur la comparaison des illustrations. Afin de soutenir les échanges, 43 interventions ont été réalisées.

Interventions orales et prises de parole

La forme d'étayage que Dominique a utilisé pour permettre aux enfants de s'exprimer sur les liens entre différentes parties de l'histoire, est le recours aux questions fermées (7) et ouvertes (3) induisant autant de RS (« *Oui/Non* »; « *Amis* ») que de RÉ (« *Parce que ça finit bien* »), comme dans l'extrait suivant :

Enseignante: Est-ce qu'on avait la même fin (dans les deux histoires) les amis?
(QF)

Enfants: Oui/non (RS)

Enseignante: Pourquoi? Comment ça a fini ma première histoire? (QO)

Enfant 1: Parce que ça finit bien (RÉ)

Enseignante: Ça finit comment? (QO)

Enfant 1: C'est pas un monstre (RÉ)

Enseignante : Ah il s'est rendu compte que c'était pas un monstre mais des ...
(QF = complétion de phrase)

Enfants : (tous ensemble) Amis! (RS)

Pour susciter des réactions à l'histoire, Nadia et Dominique ont surtout posé des questions ouvertes. Les trois autres enseignantes, Justine (17), Josée (9) et Karine (3), interviennent surtout à partir de questions fermées, ce qui entraîne des réponses simples ou aucune réponse verbale, puisqu'elles demandent de s'exprimer en levant la main. L'exemple suivant montre un questionnement fermé visant à obtenir la réaction des enfants et conduisant à des RS.

Enseignante: Est-ce que tu l'as aimé mon histoire aujourd'hui? (QF)

Enfants: Oui ! (tous ensemble) (RS)

Enseignante: Hey c'est vraiment spécial parce que en fait on nous a raconté l'histoire. Dans le milieu il y avait quoi? Un.... (QF : complétion de phrase)

Enfants: Mur (tous ensemble) (RS)

Interventions orales pour amorcer ou soutenir les échanges

Afin de soutenir les échanges *après* la lecture, les enseignantes font deux fois plus d'interventions *qu'avant* la lecture (*après* : 43; *avant* : 20). La moitié de ces interventions (24) sont associées à des IR : une répétition (10), une demande de clarification (9) ou d'explication (5). Ce sont Dominique et Nadia qui sont intervenues le plus souvent principalement dans le but de soutenir les échanges au moyen de la répétition des propos de l'enfant. Les IR induisent autant de RS (22) que de RÉ (24), comme dans l'exemple suivant :

Enseignante: J'ai une question pour toi je veux savoir ce que tu as préféré dans ce livre-là, qu'est-ce que tu as le plus aimé? (QO)

Enfant 1: Les avions en papier (RÉ)

Enseignante: Les avions en papier (IR : répétition)

Enfant 2: Les ours (RS)

Enseignante: Lequel, un en particulier? (IR : demande de clarification)

Enfant 2: Le gros brun (RS)

Enseignante: Pourquoi (IR : demande d'explication)

Enfant 2: Parce qu'il a un ballon (RÉ)

Enseignante: Parce qu'il a un ballon, OK (ARC)

L'autre moitié des interventions (19) est constituée de questions ouvertes, fermées et d'interventions qui terminent les échanges.

4.2.7 Après lecture: 2^e séance

Lors de la 2^e séance, les interventions *après* la lecture (81) ont conduit à presque autant de réponses simples (36) qu'élaborées (34).

Interventions orales et intentions visées

Globalement, les interventions *après* la lecture visent à revenir sur l'ensemble de l'histoire en mettant en lien des éléments (18). Presque autant d'interventions invitent les enfants à réagir à l'histoire (15). Toutefois, 12 des 15 interventions sont attribuables à une seule enseignante. Sept interventions visent à comparer la page couverture du livre avec un autre ou à recommander ou non le livre à un autre lecteur. Un total de 41 interventions concerne le soutien aux échanges.

Interventions orales et prises de parole

Soulignons que les enseignantes utilisent majoritairement des questions fermées pour permettre aux enfants de s'exprimer à propos des liens entre des éléments de l'histoire. Cela conduit presque uniquement à des RS comme dans l'exemple suivant :

Enseignante: Dans notre histoire y'a quelqu'un qui n'y croyait pas c'était qui?
(QF)

Enfant: Rémi! (RS)

Enseignante: Qu'est-ce qu'on voyait comme image quand les amis parlaient des questions que les amis se posaient? (QF)

Enfant: Le dragon! (RS)

Dominique intervient à partir de questions ouvertes ou d'interventions de relance (particulièrement la répétition et l'apport d'information) pour susciter des réactions à certains passages de l'histoire. Ces interventions ont induit plus de réponses élaborées que simples, comme dans l'exemple ci-dessous.

Enseignante: Qu'est-ce que t'as aimé dans notre livre? (QO)

Enfant 1: Quand le dragon avait volé (RÉ)

Enseignante: Quand le dragon y volait dans le ciel avec son toutou dans les mains (IR : apport d'information)

Enfant 2: Quand il jouait avec le thé! (RÉ)

Enseignante: Quand il jouait avec le thé dans le coin maison (IR : apport d'information)

Enfant 3: Quand il était dans l'arbre! (RÉ)

Enseignante: Quand il était dans l'arbre couché en train de lire son livre tranquillement (IR : apport d'information)

Enfant 4: Quand il jouait dans le sable (RÉ)

Interventions orales pour amorcer ou soutenir les échanges

Les interventions pour soutenir les échanges sont des questions (ouvertes et fermées) et quelques interventions de relance telles que l'apport d'informations (7) et la répétition (5). Les réponses générées par ces interventions sont plus élaborées (24) que simples (13). L'exemple suivant présente les réponses élaborées d'un enfant induites à la suite de questions ouvertes visant à échanger.

Enseignante: Regarde le dragon là...il aurait pas le goût de dire quelque chose à Rémi? Qu'est-ce qu'il aurait le goût de lui dire tu crois? (QO)

Enfant: Est-ce que je peux jouer avec toi? (RÉ)

Enseignante: Bonne idée (ARC)

Enfant: Je crois que le dragon va dire je t'aime est-ce que je peux jouer avec toi, est-ce que je peux être ton ami (RÉ)

Enseignante: Bien j'pense que c'est un petit peu ça hein regarde l'attitude du dragon : il est souriant, il regarde l'ami, y'a les mains croisées pis il est tout près du ballon. Y'a le goût de demander : « Est-ce que je peux jouer avec toi est-ce qu'on peut être des amis ? » (IR : répétition) (sans réponse de la part de l'enfant)

Enseignante: Pourquoi il a changé d'idée le dragon? (QO)

Enfant: Parce que finalement y'en a vu un (RÉ)

Comme lors de la première séance, ce sont Nadia (16) et Dominique (33) qui ont effectué le plus d'interventions *après* la séance de lecture. Près de la moitié des interventions suscitant les échanges leur sont attribuables (23 sur 41). Elles

recourent surtout à des IR comme l'apport d'informations ou la répétition. Les autres enseignantes interviennent en ce sens à partir d'interventions de relance visant l'expression ou la clarification d'un point de vue par l'enfant.

Le tableau 8 résume le nombre et le type d'interventions lors des deux séances *après* la lecture.

Tableau 8: Types d'interventions orales et occurrence *après* la lecture

Intervention	Séance	
	1	2
Après la lecture		
Revenir sur l'ensemble de l'histoire en mettant en lien les éléments de l'histoire	25	18
Inviter les élèves à apprécier ou à réagir à l'histoire	11	15
Soutenir les échanges en invitant à décrire, raconter, donner son point de vue, expliquer, clarifier et comparer	43	41
Autres: comparaison de page couverture, recommandation possible à un autre lecteur	6	7
Total	85	81

4.2.8 Synthèse des résultats des observations

En résumé, lors des deux observations, l'ensemble des interventions *avant* la lecture suscitent plus de réponses simples (RS) qu'élaborées (RÉ) de la part des enfants. La moitié des interventions observées visent à attirer leur attention sur l'écrit, tandis que l'autre moitié concerne l'anticipation du contenu de l'histoire à partir de la page couverture ou du titre. Les enfants s'expriment en répondant, le plus souvent, à des

QF qui induisent des RS. Les résultats montrent également que les enseignantes interviennent peu pour amorcer un échange sur les connaissances antérieures en rapport avec le thème du livre.

Pour amorcer ou soutenir les échanges, les participantes recourent à des questions ouvertes et fermées ainsi qu'à des interventions de relance qui invitent les enfants à expliquer, à clarifier ou à ajouter une idée. Globalement, ces interventions induisent plus de RÉ que de RS. Les IR privilégiées sont la demande d'une explication et la répétition d'une réponse de l'enfant.

Les données recueillies *pendant* les deux séances montrent que c'est à ce temps de la lecture que les enseignantes interviennent le plus fréquemment. Comme *avant* la lecture, leurs interventions visent d'abord à attirer l'attention sur les caractéristiques de l'écrit, puis, à dégager des informations à partir des illustrations et à anticiper la suite de l'histoire.

Les interventions portant sur l'anticipation de la suite de l'histoire se réalisent surtout au moyen de questions ouvertes et de quelques IR (demande d'ajout d'idées, reformulation, répétition) induisant plus de RS. Celles qui permettent de dégager des informations d'une illustration sont des questions autant fermées qu'ouvertes et quelques interventions de relance à visée surtout explicative. Elles induisent surtout des RS. Pour soutenir les échanges, les interventions de relance telles que la répétition, la demande d'un point de vue, la clarification, l'explication ou l'apport d'information sont les plus utilisées. Celles-ci sont à l'origine de la majorité des RÉ.

En ce qui concerne les interventions *après* la lecture, elles permettent principalement aux enfants de revenir sur l'ensemble du livre et de réagir au texte. Pour faire un retour sur le livre, les enseignantes recourent à des questions fermées qui suscitent surtout des réponses simples, cela lors des deux séances. Pour soutenir l'expression de la réaction au livre, la forme d'étayage privilégiée lors de la première séance est le questionnement (questions fermées), tandis que lors de la deuxième, il s'agit du questionnement (questions ouvertes) et d'interventions de relance comme la répétition et l'apport d'informations.

Soulignons que lors de chacune des séances, autant de RS que de RÉ ont été observées. Par contre, celles-ci sont réparties différemment selon les deux observations. Ainsi, lors de la première observation, la réaction au livre suscite plus de RS, tandis qu'à la deuxième, elle induit plus de RÉ. Les interventions visant à soutenir les échanges lors de la 1^{re} séance suscitent autant de RS que de RÉ contrairement à la 2^e où les RÉ dominent. La majorité de ces prises de parole répondent à des IR, particulièrement la répétition.

CHAPITRE V

SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats sont discutés afin de répondre à notre question de recherche : *Quelles sont les interventions orales utilisées avant, pendant ou après la séance de lecture à haute voix par les enseignantes expertes à l'éducation préscolaire 5 ans, afin de susciter une prise de parole élaborée chez les enfants de leur classe?* D'abord, nous rappelons brièvement les résultats qui ressortent de l'analyse des entretiens auprès des enseignantes afin de cerner leur point de vue sur leur pratique de la lecture à haute voix. Puis, de l'analyse des séances de lecture réalisées en classe, nous dégagons les interventions des enseignantes expertes qui influencent le langage oral.

5.1 Synthèse et discussion des entretiens

Globalement, lors des entretiens, les participantes avancent des réponses variées aux questions des différentes catégories. Toutefois, nous pouvons dégager quelques constantes et variantes quant à leur point de vue sur leur pratique de la lecture à haute voix.

5.1.1 Objectifs de la lecture à haute voix selon les enseignantes

Les propos des entretiens montrent que l'objectif principal des enseignantes lors d'une séance de la lecture vise à attirer l'attention des enfants sur la connaissance de l'écrit, en particulier, les lettres et la relation lettre-son. Cet objectif concerne deux des trois facteurs « qui apparaissent comme des précurseurs développementaux des formes conventionnelles de lecture et d'écriture » (Bara et al., 2008, p.28). Le troisième facteur, c'est-à-dire l'aisance à l'oral, plus précisément, le niveau de vocabulaire compris et utilisé (Giasson, 2011, Bara et al., 2008), n'est pas mentionné par les participantes.

Il semble que la reconnaissance des lettres et l'exploration de « l'aspect sonore de la langue » prescrits par le PFÉQ (2001, p. 61) ainsi que la mise en œuvre de programmes d'interventions visant à développer les habiletés phonologiques (Brodeur et al., 2006), très répandue dans les classes préscolaires québécoises à l'heure actuelle, influencent cette préoccupation des participantes. Il est aussi possible qu'elles associent la lecture à haute voix à une pratique visant des objectifs qui relèvent plus des connaissances de l'écrit que d'une « activité utile au développement et à la maîtrise de l'expression orale » (Dolz et Schneuwly, 2009, p.187). Pourtant, cette activité peut permettre à l'oral réflexif de se manifester pour expliquer, narrer, décrire, argumenter, dialoguer et converser (Lafontaine et Blain, 2007) et, ainsi, favoriser le développement d'un langage élaboré. Le peu de formation spécifique sur l'oral et sur l'éducation préscolaire lors de la formation initiale des enseignantes (Dumais, 2008) ainsi que le manque d'indications ou de

propositions d'interventions aux enseignantes dans le PFÉQ (2001) pour tirer profit de la pratique de lecture à voix haute pourraient expliquer ce résultat.

Le développement d'attitudes positives face à la lecture constitue le deuxième objectif le plus mentionné par les enseignantes. Ainsi, selon elles, une séance de lecture vise aussi à faire découvrir le plaisir de la lecture et à développer la motivation des enfants face à la lecture. On peut supposer qu'elles considèrent que si la lecture est une source de plaisir pour les enfants, ils auront une plus grande motivation envers son apprentissage en 1^{re} année (Théorêt, 2003).

Pour atteindre le premier objectif, le questionnement est l'intervention que les participantes disent utiliser le plus souvent auprès des enfants. Même si elles n'ont pas précisé les types de questions (ouverte/fermée) et d'interventions de relance qu'elles utilisent, on peut convenir que celles sur les aspects procéduraux de la langue écrite (Bara et al., 2008) sont des questions fermées conduisant à une réponse attendue. Dans cette perspective, outre l'acquisition de connaissances sur l'écrit, ces interventions permettent aussi la participation dynamique des enfants pendant la lecture (Giasson, 2011).

Pour atteindre le deuxième objectif, toutes les enseignantes disent recourir à la dramatisation (exemple : modification de leur voix, variation de l'intonation) pour maintenir l'intérêt des enfants. Leurs propos suggèrent que cette intervention n'est pas considérée comme une forme d'étayage permettant d'engager les enfants dans « une série d'échanges sur les significations potentielles » (Boiron, 2015, p. 7) pour

interroger le texte et proposer des éléments de réponses. Pourtant, selon Boiron (2010), la dramatisation pourrait aider les enfants à créer ou à interpréter des liens entre différents éléments implicites du texte, comme la formulation d'inférences.

La familiarisation avec les stratégies de compréhension en lecture (exemple : anticiper, inférer ou identifier un référent) fait partie des objectifs les moins rapportés par les participantes. Dans leur étude visant à faire le point sur les pratiques d'enseignement à la maternelle, Cèbe et Goigoux (2012, p. 25) ont observé que les enseignantes à l'éducation préscolaire lisent beaucoup aux enfants, mais proposent rarement une intervention explicite « des compétences qui sous-tendent la compréhension » en contexte de lecture à haute voix. Les auteures font l'hypothèse que les enseignantes misent plutôt sur l'impact de faire de nombreuses lectures aux enfants pour améliorer leurs habiletés de compréhension.

La plupart des participantes affirment utiliser les illustrations pour inciter les enfants à les relier aux informations du texte. Le recours à l'illustration s'avère « une activité riche pour favoriser les prises de parole des enfants de 3 à 5 ans et pour les faire entrer dans l'univers du récit » (Rabatel, 2001-2002, p. 238). Le livre est « aussi un support de langage oral autour de l'illustration » (Canut et Vertalier, 2012, p.53), pour susciter des échanges par exemple, pour décrire et formuler des points de vue.

5.1.2 Modalités de planification privilégiées

La lecture à haute voix comprend différentes modalités de planification : la fréquence des séances, le choix d'un livre et la préparation des interventions. Les modalités privilégiées par les participantes sont examinées dans la perspective de favoriser les échanges langagiers et les prises de parole de la part des enfants.

5.1.2.1 Fréquence des séances

Rappelons que trois des cinq enseignantes lisent quotidiennement aux enfants, tandis que deux le font une à cinq fois par semaine. Ces résultats rejoignent ceux des enquêtes réalisées au Québec, en France et aux États-Unis montrant que les enseignantes de la maternelle lisent entre 1 et 5 fois par semaine (Giasson et St-Laurent, 1999; Grossmann, 2000). Ces lectures fréquentes illustrent l'importance que les participantes accordent à l'exposition des enfants au langage écrit pour favoriser une progression réussie en littératie (Garton et Pratt, 2004).

Toutefois, les lectures fréquentes ne sont pas suffisantes pour favoriser le développement d'habiletés langagières des enfants. Comme le rapporte Boiron (2012, paragr. 4), la seule fréquence des lectures d'histoires ne saurait assurer la sollicitation d'échanges langagiers qui favorisent « la compréhension du récit collective et singulière du récit de fiction qui prend appui sur la parole des enfants ». Par ailleurs, les participantes ont aussi souligné que le manque de temps et le type d'enfants les empêchent, par moment, de lire chaque jour. Selon l'étude de

Dogue (2010), ces freins sont les mêmes pour tous les enseignants, indépendamment du cycle où ils enseignent.

5.1.2.2 Critères de choix du livre

Au regard des critères de choix du livre, les enseignantes rapportent sélectionner un livre d'abord en fonction de son thème (exemple : la rentrée, la nature, etc.), des valeurs véhiculées (exemple : la politesse, l'honnêteté) et de l'aspect socio-affectif (exemple : l'histoire permet de s'identifier aux personnages et aux situations rencontrées). Elles accordent aussi plus d'importance aux critères esthétiques, comme le pouvoir évocateur des illustrations, qu'aux critères linguistiques tels que la longueur du texte et le niveau de difficulté du vocabulaire. Ces résultats rejoignent ceux de Bruneseaux-Gauthier rapportés par Canut et al. (2012) soulignant que les critères de pertinence et d'ordre esthétique priment généralement sur l'aspect linguistique. Selon l'auteure, les enseignantes miseraient sur le fait que des illustrations et un contenu accessible aux enfants sont suffisants pour que l'aspect linguistique ne représente pas un obstacle majeur à leur compréhension.

Les participantes ne rapportent pas privilégier les livres qui présentent un certain niveau de complexité. Pourtant, parce que ces albums empêchent une compréhension immédiate, ils créent un espace de parole et d'interaction qui favorisent les échanges (Tauveron, 1999). Selon Canut et Vertalier (2012, p.56), la sélection des livres lus serait plus efficace si elle se faisait en fonction de ce que l'enseignante « peut savoir des capacités cognitives et langagières de chaque

enfant » afin de lui offrir de occasions de progresser « à partir de ce qu'il reconnaît pour appréhender ce qu'il ne connaît pas. »

Les participantes rapportent que les livres comprenant une histoire ou un récit sur des valeurs et les documentaires sont ceux qu'elles utilisent le plus souvent. On note qu'elles préconisent un environnement riche en différents genres de livres qui suscite l'intérêt et donne le goût d'apprendre à lire aux enfants (Turcotte, 2006). Toutefois, soulignons que, lorsqu'elles répondent aux questions de l'entretien, elles réfèrent exclusivement à la lecture d'histoires. Ainsi, leurs propos suggèrent qu'elles privilégient la lecture de récits qui dominent dans les classes maternelles comparativement aux documentaires (Bortmen, 2008; Morin et al., 2007; Sales Cordeiro, 2014). Le livre racontant une histoire, bien qu'il semble d'une apparence simple, peut amener les enfants à se questionner, à réfléchir ou à échanger sur son contenu ou sur ses illustrations (Campagnat, 2005). Par ailleurs, la lecture plus fréquente de documentaires permettrait aux enfants de se familiariser avec « des termes plus variés et plus techniques » que les récits (Giasson, 2011, p.54), contribuant à l'acquisition d'un vocabulaire plus abstrait.

5.1.2.3 Préparation des enseignantes à une séance de lecture

La majorité des participantes accorde peu de temps à la préparation d'une séance de lecture. Cela suggère qu'elles perçoivent leur rôle comme celui de lire aux enfants, plutôt que de diriger des échanges qui influencent le langage oral des enfants.

Pourtant, une préparation adéquate est nécessaire pour présenter l'histoire et en discuter. Elle permet de repérer les endroits du livre qui offrent des possibilités d'échanger avec les enfants et de préparer des questions autres que celles qui supposent une réponse unique à être validée par la suite (Makdissi, Schmidt et Loïselle, 2009). Ainsi, la préparation permet à l'enseignante d'intervenir judicieusement pour favoriser les échanges *avant*, *pendant* et *après* la lecture (Morin, Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2007).

5.1.3 Interventions orales et étayage lors de la séance

Les interventions *avant*, *pendant* et *après* la séance de lecture sont nécessaires, car la lecture à haute voix d'histoires n'améliore pas systématiquement les habiletés langagières des enfants (Boiron, 2010). Toutes les participantes disent intervenir pour préparer les enfants à l'écoute *avant* la lecture en faisant une mise en scène au moyen d'accessoires, d'une comptine ou d'exercices de concentration, ce qui permet de créer un climat propice à la lecture (Giasson et Boisclair, 1996). De fait, une séance de lecture à la maternelle est souvent une pratique fortement ritualisée que ce soit par le recours au même espace de la classe, au même moment de la journée scolaire, à la même disposition spatiale de l'enseignante et des enfants ou aux mêmes interventions avant la lecture (Boiron, 2011).

Les enseignantes soulignent aussi présenter l'album (titre, auteur, illustrateur, éditeur, genre du livre) possiblement parce que ce repérage est considéré comme une intervention visant à préparer à la lecture (Giasson, 2011). Dans cette

perspective, cette intervention vise à présenter le livre et non à susciter et à soutenir des échanges autour de l'album ou à créer des liens ou des comparaisons avec d'autres livres du même auteur ou d'un autre auteur.

Les cinq participantes disent intervenir *avant* et *pendant* la lecture pour susciter des échanges autour de l'anticipation du contenu ou de la suite possible de l'histoire, ce qui favorise les prises de parole des enfants (Levesque, 1989). Cette stratégie d'étayage (Pentimonti et Justice, 2010), qui semble bien ancrée dans leur pratique, est préconisée dans les différents documents didactiques destinés aux enseignantes à l'éducation préscolaire et au primaire pour exploiter la littérature pour la jeunesse en classe (Morin et al., 2007). Quoiqu'elle nécessite un faible support (*low support scaffolding*) de la part des enseignantes (Pentimonti et Justice, 2010), elle offre aux enfants la possibilité de formuler des hypothèses et de les justifier (Morin et al., 2007).

Pour permettre aux enfants de s'exprimer sur le contenu ou la suite du livre, toutes les participantes mentionnent recourir au questionnement, sans toutefois spécifier le type de questions qu'elles privilégient. Cette forme d'étayage discursif (Maulini, 2005) serait la plus utilisée afin de susciter des échanges langagiers. Selon Lefebvre (2013) le questionnement est nécessaire pour aider les enfants à préciser les contenus dont ils veulent parler et favoriser les prises de parole élaborées. Deux participantes rapportent inciter les enfants à dégager des informations de l'illustration *pendant* la lecture en recourant au questionnement. Cependant, leurs propos suggèrent que les questions visent plutôt à repérer des éléments des illustrations, ce

qui induit des réponses attendues et simples et favorise peu le développement du langage scolaire (CNDP, 2011).

Selon Beck et McKeown, (2001), l'enseignante doit être capable d'attirer l'attention sur les illustrations, sans que cela soit au détriment du contenu linguistique. Ainsi, en orientant ses questions vers le texte écrit plutôt que vers les illustrations, l'enseignante favoriserait les prises de parole élaborées et l'utilisation d'un langage « décontextualisé » (Beck et McKeown, 2001). Comme le soutient Meirieu (2002, p.2), « un des problèmes majeurs de l'accès à la parole chez l'enfant c'est, précisément, cette capacité à transformer les faits en événements », c'est-à-dire à utiliser un langage « décontextualisé » pour évoquer une situation de l'histoire qui n'a pas de pertinence immédiate pour lui (Van Kleeck, 2010).

La complétion de phrases par les enfants *pendant* la lecture est peu rapportée par les participantes. Cette intervention, qui s'apparente à une sorte d'exercice plutôt qu'à une invitation à construire un propos, a une incidence sur la qualité des réponses des enfants le plus souvent correctes et simples, formulées par un ou deux mots (Florin et Véronique, 2003). Par ailleurs, soulignons que le dévoilement des illustrations de l'album à divers moments *pendant* la lecture, soit au fur et à mesure qu'elles lisent l'histoire ou seulement à la toute fin, est souligné par deux autres enseignantes. Celles-ci manifestent le souci de varier la façon de dévoiler les illustrations davantage pour soutenir l'intérêt des enfants que pour poser des questions visant à s'exprimer sur les liens entre les illustrations et le texte écrit.

Les cinq enseignantes disent accorder plus d'importance aux échanges langagiers *après* la lecture. Elles perçoivent peut-être les échanges *pendant* la lecture comme une entrave au plaisir de l'écoute. Leurs interventions permettent principalement aux enfants de réagir à l'histoire et de revenir sur l'ensemble de l'histoire afin de vérifier la compréhension. En plus de susciter la prise de parole, l'invitation à réagir au texte peut favoriser le développement de la compétence *affirmer sa personnalité* du PFÉQ (2001), puisque l'enfant exprime et partage ses goûts, ses intérêts, ses émotions et ses idées avec ses pairs. En ce qui concerne le retour sur l'ensemble du livre, selon Tauveron (2002), les questions posées peuvent aider à la compréhension de l'histoire, en autant que les enseignantes invitent les enfants à justifier leur réponse, ce qui n'a pas été précisé par les enseignantes.

5.1.4 Contributions des échanges langagiers

Les participantes privilégient les échanges langagiers *après* la séance de lecture. Selon elles, ils contribuent à favoriser la compréhension du texte et à vérifier ce que l'enfant a mémorisé de l'album. La réaction au texte, qui permet d'exprimer une opinion sur une histoire ou des parties d'une histoire, n'est mentionnée que par deux participantes. Toutes rapportent utiliser le questionnement pour favoriser les échanges. Ces propos laissent supposer que les enseignantes considèrent le livre lu comme un « objet album » (Boiron, 2011), puisque les échanges portent particulièrement sur des éléments textuels. Si le livre était considéré comme un « outil pour parler-penser » (Boiron, 2011), en faisant des enfants les acteurs principaux du déroulement de l'histoire, les échanges viseraient des informations

allant au-delà du texte. De ce fait, ils permettraient par exemple, de formuler des hypothèses et des inférences, d'échanger sur des événements, d'établir des liens entre les expériences des enfants et le texte ou d'analyser les comportements ou les sentiments des personnages (Boiron et Bensalah, 2006).

La plupart des participantes associent le développement langagier à celui du vocabulaire. Elles perçoivent l'enrichissement du vocabulaire comme un indice du développement langagier (Bentolila, 2009) et un appui important lors de l'apprentissage du lire-écrire en première année (Bentolila, 2009; NELP, 2008). Elles ne soulignent pas considérer les échanges langagiers à la suite de l'histoire comme étant un moment pour réinvestir le vocabulaire compris et appris à partir de l'histoire lue (Godin, Godard, Chapleau et Gagné, 2015). Pourtant, la compréhension et l'utilisation de mots nouveaux nécessitent une exposition répétée sur une longue période de temps à partir d'interventions et de contextes variés favorisant les échanges (Coyne, Simmons et Kame'enui, 2004; Vadasy et Nelson, 2012). Par ailleurs, soulignons que le niveau de maîtrise du vocabulaire compris et utilisé à l'oral est lié au développement des compétences en littératie (Lafontaine, 2013; Snow, Tabors, Nichols et Kurland, 1995; Soussi, Broi, Moreau et Wirthner, 2004).

Une enseignante mentionne varier le type de regroupement (grand groupe et groupe restreint) pour favoriser le développement langagier, mais elle ne précise pas les interventions mises en œuvre. La lecture à un groupe restreint permet aux enfants de bien voir le livre et rend les échanges langagiers avec eux plus faciles (Giasson, 2011). Elle offre une meilleure possibilité de prises de parole en accordant plus de

place à l'expression orale des petits parleurs. Elle est particulièrement « bénéfique aux enfants possédant un langage moins élaboré » (Giasson, 2011, p. 57).

5.1.5 En résumé

En résumé, selon les enseignantes, les principaux objectifs visés lors de la lecture à haute voix concernent les aspects instrumentaux de la langue écrite. Cette préoccupation semble influencée par la pratique répandue de programmes d'interventions structurés visant à développer les habiletés phonologiques. Par ailleurs, connaissant l'importance de développer, chez les enfants, une attitude positive envers la lecture, les enseignantes utilisent la dramatisation pour maintenir leur intérêt durant la lecture. Leurs propos suggèrent qu'elles ne considèrent pas la dramatisation comme une forme d'étayage permettant d'engager des échanges langagiers sur diverses significations possibles du livre.

Les enseignantes lisent en moyenne de 1 à 5 fois par semaine. Elles disent privilégier la lecture d'histoires et de documentaires. Toutefois, tous leurs propos recueillis lors des entretiens convergent vers la lecture d'histoires. Pour choisir un livre à lire, ce sont les critères de pertinence et d'esthétisme qui priment sur les critères linguistiques. Le développement langagier des enfants semble peu pris en compte lors de la sélection de livres ou de la préparation de la séance de lecture.

Selon les participantes, leurs interventions *avant* et *pendant* la lecture visent particulièrement à inviter les enfants à s'exprimer sur le contenu ou la suite possible

du livre en recourant au questionnement. L'anticipation, qui nécessite un faible niveau d'étayage (*low support scarfolding*) de la part des enseignantes, invite les enfants à prendre la parole pour formuler des hypothèses et les justifier. *Pendant* la lecture, les participantes disent aussi inciter les enfants à relier les informations des illustrations à celles du texte, sans préciser si cette intervention vise à favoriser les prises de parole. Selon elles, les échanges sont le plus souvent réalisés *après* la lecture. Le questionnement est la forme d'étayage la plus rapportée, cela aux trois temps de la lecture, principalement pour vérifier des connaissances ou favoriser la compréhension du texte.

Les participantes perçoivent l'enrichissement du vocabulaire des enfants comme l'indice principal de leur développement langagier en accordant une importance particulière à la quantité et à la diversification de mots connus. Elles ne mentionnent pas que les échanges langagiers à la suite de l'histoire sont aussi des occasions de réinvestir le vocabulaire appris à partir de l'histoire et d'induire des prises de parole élaborées.

5.2 Synthèse et discussion des observations en situation

De façon générale, l'analyse des observations en situation montre que toutes les enseignantes mettent en œuvre de façon différenciée des interventions pour susciter des échanges langagiers. Nous rappelons les plus utilisées et discutons de leur influence sur les prises de parole des enfants aux trois temps de la lecture.

5.2.1 Avant la lecture

Rappelons brièvement que les interventions visant à susciter les prises de parole sont moins nombreuses *avant* que *pendant* et *après* la lecture. Elles visent particulièrement à focaliser l'attention des enfants sur les caractéristiques de l'écrit. Elles correspondent à la principale préoccupation mentionnée par les participantes lors des entretiens. Ces résultats rejoignent ceux de Dupin de St-André et al. (2007) qui ont analysé les interventions des enseignantes à l'éducation préscolaire lors de lecture à haute voix. Ils montrent que la moitié des interventions observées visent à attirer l'attention des enfants sur les caractéristiques de l'écrit ou les relations lettre-son.

Le fait de recourir principalement à des questions fermées¹⁷ et à la complétion de phrase¹⁸ pour atteindre cet objectif peut expliquer l'écart entre les nombres de prises de parole simple et élaborée relevés. Quoique ces interventions puissent contribuer à familiariser les enfants avec les aspects instrumentaux de la langue écrite (Giasson, 2011), elles incitent peu les enfants à élaborer leur propos et à recourir au langage dit scolaire.

Moins nombreuses, des interventions invitant les enfants à s'exprimer à propos du contenu possible du livre ont aussi été observées. Ces interventions correspondent

¹⁷ Exemple : Enseignante : Est-ce que tu aimerais savoir le titre? Enfants : Oui.; Est-ce qu'il y a autre chose que tu vois sur la page couverture? Enfants : Des mots.

¹⁸ Enseignante : Tu penses que c'est écrit d'un ballon ok mais ça là c'est un ... Enfants : Titre.

à une préoccupation rapportée par les participantes lors des entretiens. Les échanges suscités à cette étape de la lecture visent à amorcer « une courte préparation sémantique » (Boudreau, 2001) et à familiariser les enfants avec cette stratégie de lecture qu'elles privilégient. Pour ce faire, les enseignantes recourent principalement au questionnement. Celui-ci ne conduit pas nécessairement à des prises de parole élaborée de la part des enfants. Leur difficulté à utiliser un langage décontextualisé pour émettre leurs hypothèses exigent, de la part des enseignantes, la mise en œuvre d'interventions de relance diversifiées et essentielles pour soutenir les enfants dans la construction de leurs idées (Beck et McKeown, 2001; McKeown et Beck, 2006). Comme le soutiennent Canut et Vertalier (2012, p. 13), « la narration d'un enfant est rarement autonome, elle nécessite d'abord le soutien de l'adulte ».

Le soutien nécessaire à une prise de parole élaborée pour s'exprimer sur un contenu possible a été observé chez deux enseignantes. Elles ont eu recours à la répétition pour permettre à l'enfant de développer sa réponse simple en une réponse élaborée, comme dans l'exemple suivant : Enfant : *Un ballon*; Enseignante : *Quelle couleur?* ; Enfant : *Bleu*; Enseignante : *Bleu*; Enfant : *Il va essayer d'attraper le ballon mais y'a déjà quelqu'un qui l'a pris*¹⁹. Celle-ci est marquée par un énoncé syntaxiquement correct, deux idées liées par un marqueur de relation (*mais*) et la présence d'un l'adverbe (*déjà*) qui indique la relation temporelle entre ces deux idées.

¹⁹ Cet exemple a été présenté au chapitre 4.

Peu d'interventions ont incité des échanges sur les connaissances antérieures des enfants, cela lors des deux séances de lecture. Des questions fermées et une intervention de relance observées ont induit des prises de parole simple. Le fait que cette intervention ait été peu utilisée ne correspond pas aux résultats de l'étude de Pentimonti et Justice (2010). Ces auteures rapportent que la généralisation ou l'échange autour des connaissances antérieures des enfants, qui exige un faible support de la part des enseignantes, a été l'intervention la plus observée dans le cadre de leur recherche. Par ailleurs, ces résultats sont aussi surprenants si l'on considère que des échanges autour des connaissances et des expériences des enfants sur le thème du livre à lire (Levesque, 1989) sont recommandés dans les différents ouvrages traitant de l'utilisation de la littérature pour la jeunesse en classe (Morin et al., 2007). Les participantes auraient peut-être accordé plus d'importance à ce type d'échange *avant* la lecture d'un album documentaire afin d'activer les connaissances des enfants et de savoir ce qu'ils connaissent déjà du sujet du livre (Giasson, 2011).

5.2.2 Pendant la lecture

Les interventions *pendant* la lecture sont les plus nombreuses. Ce fait diverge avec les propos des participantes qui disent inciter les échanges plus fréquemment *après* la lecture.

Les interventions ont porté sur des aspects variés. Toutefois, « inciter à dégager les informations de l'illustration » est l'une des intentions la plus visée à partir de

questions fermées qui ont induit des prises de paroles simple²⁰. Ce type de questions a conduit les enfants à repérer et à nommer certains éléments de l'illustration et non à décrire ou à interpréter une situation (Boiron, 2010). Pourtant, selon Boiron (2010), une intervention leur permettant de dégager des informations grâce aux illustrations peut les soutenir pour élaborer leurs propos. Le soutien de l'illustration faciliterait la mise en mot d'un énoncé pour décrire une situation (Giasson, 2011)²¹. Soulignons également la différence notable entre le nombre d'interventions portant sur les illustrations lors des deux séances (1^{re} séance : 38 ; 2^e séance : 62). Il est possible que l'album « D'un côté et de l'autre », lu lors de la 1^{re} séance, n'ait pas favorisé ce type d'intervention. Dans ce livre, les illustrations présentées sont semblables tout au long de l'histoire.

Les échanges ont aussi permis aux enfants de s'exprimer sur la suite possible des histoires. Toutefois, l'anticipation de la suite de l'histoire est une intention moins visée que d'autres *pendant* la lecture, particulièrement lors de la 2^e séance²². Pourtant toutes les participantes ont rapporté lui accorder une grande importance lors des entretiens. La préparation de questions à poser *pendant* la lecture pourrait faciliter les interventions et favoriser des prises de parole.

²⁰ Exemple : Enseignante : Qu'est-ce que tu vois derrière le mur? Enfant : Un ballon. Enseignante : Quelle couleur est-il? Enfant : Bleu.

²¹ Exemple : Enseignante : « Qu'est-ce qui te fait dire encore qu'il y a quelqu'un? » Enfant: Bin parce que y'a des avions en papier (RÉ).

²² Rappelons que, lors de la 2^e séance, seulement 4 interventions en ce sens ont été relevées.

Au regard de l'étayage discursif des enseignantes, il a contribué à soutenir les échanges le plus souvent au moyen de questions ouvertes et d'interventions de relance. Les questions ouvertes, qu'elles soient initiales ou de relance, ont été plus propices aux prises de parole élaborées que les questions fermées (Beck et McKeown, 2001; McKeown et Beck, 2006). Du point de vue des interventions de relance, ce sont la répétition et la reformulation des propos des enfants qui ont été le plus fréquemment utilisées. Elles ont induit, elles aussi, des prises de parole plus complexe. Dans leur étude sur les échanges langagiers lors de la lecture à haute voix, Orsolini et Pontecorvo (1992) et Beck et McKeown (2001) ont également noté que l'utilisation des questions ouvertes, la répétition et la reformulation ont permis aux enfants de produire des réponses plus élaborées (*extended talk*) pour répondre à des questions sur un livre. Soulignons que la répétition sous la forme interrogative a rarement été utilisée pour inciter à élaborer une réponse (De Weck, 2006).

Outre le fait que la répétition ait été observée pour inviter les enfants à élaborer un propos, cette intervention a aussi été utilisée pour clore un échange.²³ Quant aux reformulations, elles ont marqué l'intérêt que portent les enseignantes à la formulation des prises de parole des enfants (Le Cunff, 2004). Comme le souligne Le Cunff (2004), qu'elles soient partielles ou complètes, les reformulations représentent « un univers très complexe dans la mesure où elles se nourrissent de la combinaison des autres activités » telles que la modalisation et la référenciation (Le Cunff, 2004, p.5). En s'appuyant sur ce qui a été dit pour fournir un modèle

Exemple : Enfant : Ils sont allés se cacher derrière un buisson. Enseignante : Ils sont allés se cacher derrière un buisson. Puis, l'enseignante reprend la lecture.

verbal se rapprochant du langage scolaire (Canut et Vertalier, 2012), les enseignantes ont apporté une aide provisoire à des enfants pour exprimer un propos ou complexifier une prise de parole.

Ajoutons que, lors des entretiens, les enseignantes ont mentionné intervenir *pendant* la lecture pour permettre aux enfants de formuler des inférences. Toutefois, des interventions qui soutiennent cette affirmation ont été très peu observées. Pourtant, plusieurs chercheurs proposent de travailler les inférences pendant la lecture à haute voix pour offrir une occasion d'échanger sur le sens du texte (Dupin de St-André, 2011; Makdissi et al., 2010; Tauveron, 1999).

5.2.3 Après la lecture

Les participantes sont intervenues davantage pour revenir sur l'ensemble de l'histoire, tel que proposé dans le PFÉQ (MEQ, 2001), ce qui rejoint leurs propos lors des entretiens. Leurs interventions ont permis aux enfants de répondre, le plus souvent, à des questions fermées du type « Dans notre histoire y'a quelqu'un qui n'y croyait pas c'était qui? » (QF) ou encore « Qu'est-ce qu'on voyait comme image quand les amis parlaient des questions que les amis se posaient? » (QF)²⁴ induisant des prises de parole simple. Comme le souligne Tauveron (2002), ces types de questions conduisent plus à établir un consensus qu'à susciter des échanges.

²⁴ Cet exemple a été présenté au chapitre 4.

Questionner les enfants sur l'établissement des liens entre les éléments du texte leur permet « d'exercer des habiletés de pensée de haut niveau » (Giasson, 2011, p. 50). Comme le précise Giasson (2011, p. 50), les questions du type « Pourquoi? » exigent une explication et celles du type « Que serait-il arrivé si...? » obligent les enfants à établir des liens avec leurs expériences personnelles. Ces questions de généralisation nécessitent un faible support des enseignantes (Pentimonti et Justice, 2010), mais engagent les enfants dans des échanges au cours desquels ils auront recours à une forme de langage décontextualisé. Toutefois, pour soutenir ces échanges, la coparticipation des enseignantes – qui exige beaucoup de support – est souvent essentielle (Lefebvre, 2013). Elle favorise le recours à un langage plus complexe que le langage familier pour s'exprimer.

Les résultats ont aussi mis en évidence le peu d'interventions visant à permettre aux enfants de réagir aux livres lus. Toutefois, nous avons noté que certains enfants ont exprimé leur réaction sans être questionnés. Cela suggère que le climat instauré par les enseignantes lors de la lecture représente un facteur important pour susciter des réactions spontanées. Il est aussi possible que les enseignantes aient l'habitude d'inviter les enfants à réagir au livre et qu'ils soient familiers avec cette demande langagière. Le fait d'être observées a peut-être éloigné les participantes de leur pratique habituelle.

Globalement, l'étayage discursif qui a induit des prises de parole élaborée concerne majoritairement des interventions de relance telles que la répétition, les demandes de clarification, l'apport d'information ou les demandes d'explication.

5.2.4 Les prises de parole

Les questions initiales fermées conduisent à des prises de parole simple de la part des enfants, qui répondent, le plus souvent, par *oui* ou *non* ou par une lettre dans le cas des questions sur la connaissance de l'écrit. Par ailleurs, comme l'ont observé Beck et McKeown (2001), les questions initiales ouvertes n'induisent pas nécessairement des prises de parole élaborée. En effet, les enfants peuvent éprouver de la difficulté à décrire ou à expliquer une idée. Nos résultats montrent que, sans l'étayage des enseignantes, ce type de questions induit des prises de parole simples formulées en un à trois mots appartenant au langage familier des enfants, tels que *oui/non*, *ours*, *ami d'un dragon*, *chaise*, *table*.

Ce sont les interventions de relance qui complexifient les prises de parole. Les plus fécondes sont celles qui permettent à l'oral réflexif de se manifester. Par leur écoute active, la demande d'une explication, la reformulation ou la répétition d'un propos, les enseignantes permettent aux enfants de mettre en mots l'analyse qu'ils font du livre (Lafontaine et Blain, 2007). Soutenus par l'étayage des enseignantes, ils construisent des prises de parole mieux structurées et plus étendues (Orsolini et Pontecorvo, 1992; Plessis-Bélair, 2010). Dans la plupart des cas observés, ils formulent un énoncé pertinent, syntaxiquement correct qui comporte des marqueurs de relation (*parce que*; *si*; *pis*, *en plus*, *mais*) pour rendre explicites les relations entre les éléments de l'énoncé. Comme le soutiennent Makdissi, Boisclair et Fortier (2007, p. 93), les marqueurs de relation ont « une haute valeur d'illocution en ce sens qu'ils permettent de préciser, linguistiquement, l'implicite » que l'interlocuteur

aurait à construire. Ils utilisent également des mots moins courants et plus précis associés au langage scolaire, par exemple des termes reliés au temps (*finalement, déjà*) et à l'espace (*devant, derrière, gauche, droite, dessus*) (PFÉQ, 2001), des adjectifs (*large, haut*) qui précisent des noms et des formes verbales qui sont des traces de leur réflexion à propos d'événements possibles (Van Kleeck, 2010) (*va essayer d'attraper, se serait envolé, pourrait sauter, pourrait l'attraper, va grimper dessus, va grossier*).

5.2.5 En résumé

En résumé, nous rapportons les interventions des participantes susceptibles de complexifier le langage oral des enfants. Ainsi, *avant* la lecture, celles qui suscitent les échanges et favorisent le recours à une prise de parole élaborée visent principalement à permettre aux enfants de s'exprimer à propos du contenu possible de l'album. Elles sont soutenues par les interventions de relance, particulièrement la répétition.

Pendant la lecture, les interventions privilégiées pour échanger et induire les prises de parole élaborée permettent aux enfants de s'exprimer sur la suite possible de l'histoire et sur les liens entre les différents passages. Les échanges suscités à partir de questions ouvertes, initiales ou non, et d'interventions orales de relance, dont la répétition et la reformulation sont privilégiées par les enseignantes. D'autres interventions de relance, moins fréquentes, suscitent aussi des prises de parole

élaborée. Elles invitent à répondre à des demandes langagières telles que la demande de précisions, d'explication ou l'expression de points de vue.

Après la lecture, l'établissement de liens entre les éléments du texte induit peu de prises de parole élaborée si les questions ne sont pas suivies d'interventions de relance. De même, les prises de parole pour réagir au texte nécessitent l'étayage des enseignantes pour que l'enfant puisse élaborer son point de vue personnel sur un texte. Les interventions de relance, telles que la répétition ou la demande de clarification, peuvent contribuer à l'emploi d'un vocabulaire plus complexe et soutenir une prise de parole élaborée.

Pour répondre aux demandes langagières comme formuler une hypothèse, donner ou expliquer une idée, les enfants, soutenus par un étayage approprié, peuvent construire des prises de parole complexe. Ils recourent à un vocabulaire davantage associé au langage scolaire pour marquer le temps, l'espace, pour préciser un nom ou s'exprimer à propos de sujets qui n'ont pas de pertinence immédiate pour eux (Van Kleeck, 2010). Leur l'engagement dans des activités d'oral réflexif les conduisent à construire des prises de parole mieux structurées et plus étendues qui contribuent à l'évolution de leur pensée (Orsolini et Pontecorvo, 1992; Plessis-Bélair, 2010).

5.3 Limites de la recherche

Les résultats de notre étude méritent d'être relativisés. D'abord, le nombre peu élevé de participantes nous empêche de généraliser les résultats à toutes les enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans. Par contre, notre échantillon, qui correspond à celui d'autres recherches de type qualitatif, nous a permis de mieux comprendre le point de vue des enseignantes sur leur pratique de la lecture à haute voix et de préciser les interventions orales *avant, pendant* et *après* qui suscitent des prises de parole élaborée de la part des enfants. Ainsi, d'une part, notre expérience vient enrichir les études qui portent sur les apports de la lecture à haute voix à l'éducation préscolaire. D'autre part, elle met en évidence certaines interventions qui sont plus fécondes que d'autres pour favoriser le développement du langage oral nécessaire à la scolarisation de tous.

Par ailleurs, l'expérience comporte aussi certaines limites qu'il convient d'expliquer. La première limite concerne la collecte de données. En effet, comme nous l'avons souligné, la chercheuse connaissait les participantes. Ainsi, lors des entretiens, celles-ci ont pu désirer « rendre service ou d'être bien vu(es) par (elle), limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués » (Savoie-Zajc, 2009, p. 313). Cette limite de désirabilité sociale pourrait avoir eu un impact sur les propos rapportés.

La seconde limite concerne plus particulièrement le guide d'entretien utilisé lors de ces rencontres. Ainsi, tel que rapporté dans la présentation des résultats, nous avons obtenu peu d'informations de la part des enseignantes concernant la rubrique

« Échanges langagiers », particulièrement concernant les interventions qui favorisent les échanges. Dans une recherche future, cette catégorie pourrait être remplacée par une rubrique sur les différentes « Demandes langagières » possibles lors d'une séance de lecture. Une telle catégorie permettrait aux participantes d'associer plus aisément les demandes langagières et les interventions mises en œuvre et permettrait d'obtenir des informations plus précises à cette rubrique.

Finalement, soulignons une limite concernant l'utilisation de la grille d'observation des séances de lecture. Comme le souligne Martineau (2005, p.11), l'usage d'une grille permet, certes, de centrer l'attention du chercheur et évite qu'il soit envahi par un trop grand nombre de faits à observer. Toutefois, une grille, qu'importe le type qu'elle soit, présente aussi « le désavantage de restreindre le regard » du chercheur et peut limiter la possibilité de s'ouvrir à la nouveauté, voire même à l'inattendu, ce qui présente en quelque sorte « un danger de passer à côté d'événements significatifs pour la compréhension fine de l'objet d'étude » (Martineau, 2005, p.12).

CONCLUSION

Les facteurs qui influencent le développement des compétences en littératie sont au cœur des études portant sur l'éducation préscolaire. Certaines d'entre elles ont montré que la participation des enfants aux échanges langagiers avec l'enseignante pourrait influencer le développement du langage oral, facteur prédictif de leur réussite dans les premières années de leur parcours scolaire (Charron et al., 2009; Makdissi et al., 2010; Wasik, 2010). Ainsi, il est essentiel de faire le point sur les pratiques mises en œuvre dans les classes préscolaires pour favoriser l'engagement des enfants dans ces échanges.

La présente recherche a étudié les interventions des enseignantes qui suscitent des échanges langagiers dans un contexte de lecture à haute voix. L'étude est orientée par trois objectifs : 1) connaître le point de vue d'enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans sur leur pratique de la lecture à haute voix; 2) examiner la pratique de lecture d'une histoire par des enseignantes expertes, afin d'en dégager les interventions susceptibles de complexifier le langage oral des enfants à l'éducation préscolaire 5 ans; 3) illustrer les prises de parole des enfants en contexte de lecture à haute voix. Globalement, le premier objectif a montré que les points de vue des enseignantes sur les objectifs de la lecture à haute voix semblent influencés par la pratique répandue de programmes d'interventions visant à développer les habiletés phonologiques en privilégiant la connaissance des aspects instrumentaux de la langue écrite. Par ailleurs, selon les enseignantes, elles favorisent des échanges langagiers *après* la lecture pour permettre aux enfants de réagir au texte lu. Quant à

leurs interventions orales *avant* et *pendant* la lecture, elles visent particulièrement à offrir l'occasion aux enfants de s'exprimer à propos du contenu ou de la suite de l'histoire. Pour susciter les échanges, les enseignantes disent recourir au questionnement aux trois temps de la séance de lecture.

Le deuxième objectif a permis de mettre en relation les propos des participantes et l'observation de leur pratique lors de deux séances de lecture. En général, contrairement à ce qu'elles mentionnent, leurs interventions orales qui favorisent des échanges sont plus nombreuses *pendant* qu'*après* la lecture. Celles qui induisent et soutiennent des prises de parole complexe de la part des enfants les incitent à s'exprimer sur la suite possible de l'histoire et sur les liens entre différents passages. Pour soutenir les échanges, aux trois temps de la séance de lecture, les enseignantes recourent à différentes formes d'étayage discursif telles que des questions ouvertes, initiales ou de relance et la répétition et la reformulation des propos des enfants. Quoique la répétition et la reformulation aient été parmi les interventions de relance les plus utilisées, les enseignantes n'en font pas mention lors des entretiens. Cela suggère qu'elles ne les considèrent pas comme une forme d'étayage pouvant soutenir les enfants pour exprimer une idée.

Finalement, le troisième objectif a montré, qu'aux trois temps de la lecture, sans l'étayage des enseignantes, les enfants formulent, le plus souvent, des réponses simples aux questions fermées ou ouvertes sur le livre. Ces réponses simples sont formulées en un à trois mots appartenant au langage familier des enfants.

Par ailleurs, lorsque les enseignantes interviennent afin de permettre à l'oral réflexif de se manifester par exemple, pour exprimer ou expliquer un point de vue sur le livre, les enfants recourent à des prises de parole élaborées. Ils produisent un énoncé syntaxiquement correct et utilisent un vocabulaire assez étendu illustré par la présence de marqueurs de relation pour établir des liens entre les éléments de l'énoncé et celle d'adjectifs ou d'adverbes.

En somme, malgré certaines limites inhérentes au nombre des participantes et à la collecte de données rapportées précédemment, la recherche permet de constater que le contexte de lecture à haute voix à l'éducation préscolaire constitue une situation d'échange langagier privilégiée pour affiner le langage social et favoriser l'acquisition du langage scolaire par les enfants. Elle montre le rôle essentiel joué par les enseignantes pour les soutenir dans la mise en mots de leur pensée pour donner leur point de vue ou l'expliquer.

L'étude ouvre sur des retombées possibles en formation initiale et continue à l'enseignement. Une meilleure connaissance par les enseignantes des formes d'étayage qui suscitent les échanges langagiers en contexte de lecture à haute voix pourrait contribuer à mettre en œuvre celles qui sont plus fécondes pour favoriser le développement du langage oral.

La recherche ouvre également sur d'autres perspectives de recherche. En effet, il serait intéressant qu'une expérience semblable compare les interventions des enseignantes lors de la lecture de deux genres littéraires différents par exemple, un

récit et un documentaire. Par ailleurs, une étude qui, outre l'étayage discursif, prendrait aussi en compte l'étayage pragmatique permettrait d'observer son influence sur les échanges langagiers. Une telle recherche permettrait d'examiner l'apport de ces deux types d'étayage dans la conduite d'une séance de lecture.

RÉFÉRENCES

- Aimard, P. (1996). *Les débuts du langage chez l'enfant*. Paris, France : Dunod.
- Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and literacy*, 16(2), 1-16.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bara, F. Gentaz, É. et Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Beaudoin, I., Giasson, J. et Boisclair, A. (1997). Les interactions lors de la lecture d'histoires en première année. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 113-147.
- Beck, I. et McKeown, M. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The reading teacher*, 55(1), 10-20.
- Bentolila, A. (2009). *Quelle école maternelle pour nos enfants*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.
- Beron, K. et Farkas, G. (2004). Oral language and reading success: a structural equation modeling approach. *Structural Equation Modeling*, 11(1), 110-131.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blondin, D. (2004). L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche. *Recherches qualitatives*, 2, 18-37.
- Blum, I. H., Koskinen, P. S., Bhartiya, P. et Hluboky, S. (2010). Thinking and talking about books: Using prompts to stimulate discussion. *The reading teacher*, 63(6), 495-499.
- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle: quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 42, 105-126.

- Boiron, V. (2011). Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle ? Dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Didactiques de la lecture de la maternelle à l'université* (p.23-52). Namur, Belgique : PUN.
- Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français d'aujourd'hui*, 179, 67-84. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-67.htm>
- Boiron, V. (2015). Pratiques contrastées de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle. *Spirale*, 55, 31-42.
- Boiron, V. et Bensalah, A. (2006). Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations. *Mélanges*, 29, 41-53. Repéré à <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/4-BOIRON-pdf.pdf>
- Bortmen, G.M. (2008). Teacher use of interactive read alouds using nonfiction in early childhood classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 187-206.
- Boudreau, G. (2001). L'éducation préscolaire : le véritable moment de l'entrée dans l'écrit. *Québec Français*, 122, 32-34.
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 35(2), 190-213.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Mercier, J., Legault, F. et Vanier, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture: l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 34(2), 56-83.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73.
- Bruner, J. (1983). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Burns, S., Espinosa, L. et Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.

- Caillier, J. (2002). Traces de réflexivité dans la classe : développement d'une socialité collective par le biais de pratiques langagières scolaires. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (p.53-72). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Campagnat, L. (2005). *L'implicite dans les albums de jeunesse* (Mémoire de maîtrise inédit). IUFM De Bourgogne.
- Canut, E. (2010). Mieux parler pour ensuite apprendre à lire. Mesure de l'efficacité de l'action Coup de Pouce LANGAGE. *Aléas*, 35-54, Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00523574/document>
- Canut, E. et Vertalier, M. (2012). Lire des albums: quelle compréhension et quelle appropriation par les enfants de maternelle? *Le français aujourd'hui*, 4, 51-66. Repéré à http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LFA_179_0051
- Canut, E. Bruneseaux-Gauthier, F. et Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler : les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy, France : CRDP de Lorraine.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179, 21-36.
- Centre national de documentation pédagogique. (2011). *Le langage à l'école maternelle*. Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web182488.pdf
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Charron, A., Bouchard, C. et Cantin, G. (2009). *Langage et littérature chez l'enfant en services de garde éducatifs*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cloutier, S. (2012). *L'étayage : Agir comme guide pour soutenir l'autonomie*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Colé, P. et Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture: rôle des connaissances morphologiques. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *L'acquisition du langage* (p.151-181). Paris, France : Presses universitaires de France.

- Coyne, M.D., Simmons, D.C. et Kame'enui, E.J. (2004). Vocabulary instruction for young children at risk of experiencing reading difficulties: Teaching word meanings during shared storybook readings. Dans J. F. Baumann et E. J. Kame'enui (dir.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (p. 41-58). New York, NY: Guilford.
- Delcambre, I. (2015). Les pratiques de littératie, de la maternelle à l'enseignement supérieur : ruptures et/ou continuités? Communication présentée à la conférence Enseigner dans le 1er degré, dans le 2nd degré, dans le supérieur : quelles ruptures, quelles continuités ?, ESPE Créteil, France. Repéré à <http://ressources.creteil.iufm.fr/ressources/ressources-audiovisuelles-de-lespe/conferences-de-consensus/2015-enseigner-dans-le-1er-degre-dans-le-2nd-degre-et-dans-le-superieur-quelles-ruptures-quelles-continuites/>
- Demont, É. et Gombert, J. É. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal, Québec : Chenelière.
- Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. *Institut de la Statistique Québec*, 4(1), 1-16.
- Dessus, P. (2007). Système d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 23, 103-117, Repéré à <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-page-103.htm>
- De Weck, G. (2006). Les reprises dans les interactions adulte-enfant : comparaison d'enfants dysphasiques et tout-venant. *La linguistique*, 42, 115-134.
- Dickinson, D. K. (2001). Book Reading in Preschool Classrooms : Is Recommended Practice Common? Dans D.K. Dickinson et P. Tabors (dir.), *Beginning Literacy with Language* (p.175-203). Baltimore, MD : P.H. Brookes.
- Dickinson, D. K. et Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 105-122.

- Dickinson, D.K. et Smith, M.W. (2002). *Early language & literacy classroom observation*. Baltimore, MD: Brookes.
- Dickinson, D.K., McCabe, A. et Anastasopoulos, L. (2002). *A framework for examining book reading in early childhood classrooms*. *CIERA Inquiry 1: Readers and Text*. Repéré à <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-1/1-014/1-014p.pdf>
- Dogue L. (2010). *La lecture partagée à l'école primaire : étude comparative des pratiques du cycle 1 au cycle 3*. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00506740/document>
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-moulineaux, France : ESF éditeur.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doyon, D. et Fisher, C. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue préscolaire*, 50 (2), 34-41.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2005). *L'entretien collectif*. Paris, France : Armand Colin.
- Dumais, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'enfants de 3^e secondaire : une description* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des enfants de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à voix haute d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des enfants du préscolaire à faire des inférences* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.

- Dupin de Saint-André, M. Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement à faire des inférences d'enfants du préscolaire. *Lecttrure*, 2, 22-49. Repéré à https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/___Lecttrure2_22.pdf
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances et Psy*, 2, 30-41.
- Florin, A., Guimard, P. et Khomsi, A. (2000). Les effets d'un entraînement psychopédagogique. *Psychologie française*, 45(3), 219-232.
- Florin, A. et Véronique, D. (2003). Apprentissage de la communication en milieu scolaire. Dans M. Kail et M. Fayol (dir.), *Les sciences cognitives et l'école* (p. 259-303). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives* Montréal, Québec Chenelière Éducation.
- Foulin, J. N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs: aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52(4), 431-444.
- Froment, M. et Marin, J. L. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits: un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-moulineaux, France : ESF éditeur.
- Gamba, C. (2010). La compréhension narrative en situation de lecture d'images à 3 ans. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p.183-210). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris, France : Hatier.
- Garton, A. F. et Pratt, C. (2004). Reading stories. Dans T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of children's Literacy* (p.213-228). Dordrecht, Pays Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin éditeur.

- Giasson, J. et Boisclair, A. (1996). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire : de l'importance des interactions adulte-enfant. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 5, 95–107.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Godin, M.-P., Godard, L., Chapleau, N. et Gagné, A. (2015). La lecture interactive d'albums : Une intervention pour améliorer le vocabulaire d'enfants ayant un retard sévère de langage au préscolaire. *Language and Literacy*, 17(3), 1–26.
- Gombert, J.-E. (2003). L'apprentissage des codes graphophonologique et graphosémantique en lecture. Dans M.N. Romdhane, J.-E. Gombert et M. Belajouza, (dir.), *L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives* (p.19-34). Rennes, France : PUR.
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe: des objets travaillés aux objets enseignés? Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Perspectives en éducation et formation* (p.93-110). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Grossmann, F. (2000). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manière de lire à l'école maternelle*. Bern, NY : P. Lang.
- Groupe de Formateurs – Maternelle. (2003). *Langage oral en Maternelle*. Repéré à <http://www.ac-grenoble.fr/ien.annecy1/IMG>
- Groupe Oral-Créteil. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2008). *Statistiques internationales sur l'alphabétisme : examen des concepts, de la méthodologie et des données actuelles*. Montréal, Canada.
- Justice, L. M. et Ezell, H. K. (2004). Print referencing. An Emergent Literacy Enhancement Strategy and its Clinical Applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 185-194.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A. et Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher–child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67-85.
- Justice, L. M., Pence, K., Bowles, R. B. et Wiggins, A. (2006). An investigation of four hypotheses concerning the order by which 4-year-old children learn the alphabet letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 374-389.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J. et Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school : The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 765-778.
- Labat, H., Ecalle, J. et Magnan, A. (2010). Effet d'entraînements bimodaux à la connaissance des lettres. Étude transversale chez des enfants de trois et cinq ans. *Psychologie française, 55*(2), 113-127.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press.
- Lafontaine L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignantes de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 8*(1), 95-109. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2005-v8-n1-ncre0794/1018160ar.pdf>
- Lafontaine, L. (2013). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire : ça nous parle. *Vivre le primaire, 26*(1), 9-11.
- Lafontaine, L. et Blain, S. (2007). L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). La littératie. Un concept en évolution. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 1-11). Québec, Canada : PUQ.
- Lafontaine, L., Morissette, É. et Villeneuve-Lapointe, M. (2015). La littératie en milieu défavorisé au primaire : perceptions d'enseignantes autour de leurs pratiques collaboratives. *HAL-Archives ouvertes, 1-12*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01175958/document>
- Le Cunff, C. (2004). L'oral pour apprendre. Du préscolaire au primaire. *Québec Français, 133*, 50-53.

- Lefebvre, C. (2013). *L'étayage de l'enseignante en séances de langage d'évocation en moyenne et grande section* (Mémoire de maîtrise inédit). IUFM Nord Pas de Calais.
- Levesque, J. (1989). ELVES : a read-aloud strategy to develop listening comprehension. *The reading teacher*, 43(1), 93-9.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 147-168. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2006-v9-n2-ncre0684/1016879ar.pdf>
- Makdissi, H. Boisclair, A. et Fortier, C. (2007). Description du développement de l'utilisation des connecteurs chez les enfants du préscolaire en fonction de la structuration de leur rappel du récit. *Recherches qualitatives*, 27(1), 88-126.
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire: Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H. Schmidt, S. et Loïselle, C. (2009). Les contextes d'enseignement favorisant l'apprentissage de la lecture dans la pratique de Calypso. Dans S. Schmidt (dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire* (p.91-116). Québec, Canada : PUQ.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- McKeown, M. et Beck, I. (2006). Encouraging Young Children's Language Interactions with stories. Dans D. Dickinson et S. Neuman (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (p. 281-294). New York, NY : The Guilford Press.
- Meirieu, P. (2002). *La parole de l'élève comme vecteur d'expression*. Repéré à <http://www.occe.coop/~ad88/Telecharger/animation/AccesParole-Meirieu.pdf>
- Meyer, L. A., Wardrop, J. L., Stahl, S. A. et Linn, R. L. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *The Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- Miles, M. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2013). *Livres ouverts*. Repéré à <https://www.livresouverts.gc.ca/index.php>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015-2016). Indice de défavorisation. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20152016.pdf
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Moreau, M. et Richelle, M. M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles, Belgique: Mardaga.
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, L. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *CNRIS*, 4(2), Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3179&owa_no_fiche=156
- Moreau, A. C., Leclerc, M. et Landry, L. (2010). Les ateliers de lecture et d'écriture au préscolaire : Expériences d'enseignement-apprentissage. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (p. 37-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morin, M.-F., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire? *Québec Français*, 145, 69-70.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographes approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'enfants à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.
- Morin, M.-F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissage des enfants au début du primaire. *Da Investigacao as Praticas*, 1(2), 17-37. Repéré à <http://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Morin-Nootens-et-Montesinos-Gelet-2011-Da-Investigacao-as-Praticas.pdf>
- Morin, M.-F., Prévost, N. et Archambault, M.-C. (2009). Effets de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. *Spirales*, 83-100.

- Morrow, L. M. et Gambrell, L. B. (2000). Literature-based reading instruction. Dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Person et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (p.563-586). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for interventions*. Washington, DC: National Institute of literacy.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Noël-Gaudreault, M. (2005). La lecture à haute voix. *Québec français*, 136, 42-43.
- Observatoire des tout-petits. (2016). *Dans quels environnements grandissent les tout-petits québécois ? Portrait 2016*. Montréal, Québec. Repéré à http://tout-petits.org/media/1314/portrait_des_touts-petits-2016-observatoire-des-tout-petits-20161124.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2003). *Rapport annuel* (Publication n° 81910/2003). Repéré à <https://www.oecd.org/fr/apropos/2506809.pdf>
- Orsolini, M. et Pontecorvo, C. (1992). Children's Talk in Classroom Discussions. *Cognition et Instruction*, 9(2), 113-136.
- Peersman, G. (2014). *Critères d'évaluation*. Repéré à <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB3FR.pdf>
- Pellegrini, A. D. et Galda, L. (2003). Explicating the context of joint book reading Dans A. Van Kleeck, A.A Stahl et E. B. Bauer (dir.), *On reading books to children : parents and teachers* (p.321-335). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Pentimonti, J.M. et Justice, L.M. (2010). Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 241-248.
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe* (p. 167-180). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Plessis-Bélaïr, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p.13-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Plessis-Bélaïr, G., Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des enfants de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 261-278). Côte St-Luc, Québec : Éditions Peisaj.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Revue internationale de recherche et de transfert*, 1, 22-35.
- Pufpaff, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
- Rabatel, A. (2001-2002). Déficits herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative. *Repères*, 24-25, 237-256. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS024-025_10.pdf
- Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique : Mieux (se)comprendre pour mieux se parler et pour mieux (s')apprendre*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Raisson, G. (2014). *D'un côté et de l'autre*. Paris, France : L'école des loisirs.
- Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langues*, (22), 27-36.
- Roberts, J., Jurgens, J. et Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(2), 345-359.
- Romain, C. et Roubaud, M. N. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle: vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273-293.
- Royer, C., Baribeau, C. et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives*, 7, 64-79.
- Sales Cordeiro, G. (2014). Justifications des enfants et médiation de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle, *Repères*, 50, 157-176.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p.123-150). Sherbrooke, Canada : Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifique valide? *Recherches qualitatives, les questions de l'heure*, 5, 99-111. Repéré à http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p.337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities : evidence, theory, and practice. Dans S. B. Neuman, et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research* (p.97-110). New York, NY : The Guilford Press.
- Simonpoli, J. F. (2005). *Nouveaux ateliers de langage pour l'école maternelle*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC.: National Academies Press.
- Snow, C.E., Tabors, P.O., Nichols, P.A. et Kurland, B.F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 37-48.
- Soussi, A., Broi, A.-M., Moreau, J. et Wirthner, M. (2004). *La littératie dans quatre pays francophones. Les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit* (Rapport n°04.2). Neuchâtel, France : IRDP.
- Stubbs, M. (1983). *Langage spontané, langage élaboré : paroles et différences à l'école élémentaire*. Paris, France : Armand Colin-Bourrelrier.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique*. Paris, France : Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001). Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. Bruxelles, Belgique : De Boeck Duculot.

- Théorêt, M. (2003). Pratiques d'enseignement/apprentissage. Dans N. Van Grunderbeeck, M. Théorêt, S. Cartier et R. Chouinard (dir.), *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des enfants du secondaire*. Rapport de recherche (p. 31-35). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_a_dulte_action_comm/emergence.pdf
- Tochon, F. (2003). *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Tochon, F. (2004). Le nouveau visage de l'enseignant expert. *Recherche et Formation*, 47(1), 89-103.
- Turcotte, C. (2006). L'enseignant en lecture : un expert, une ressource, un modèle. *Québec Français*, 141, 81-82.
- Vadasy, P. F. et Nelson, J. R. (2012). *Vocabulary Instruction for Struggling Students*. New York, NY : The Guilford Press.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada/ Bruxelles, Belgique : Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.
- Van Kleeck, A. (2010). Les facteurs culturels et la promotion de la lecture interactive chez les familles d'enfants d'âge préscolaire. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p.245-278). Québec : Presses universitaires du Québec.
- Veal, W. R. et MaKinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3(4), Repéré à : <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/ejsev3n4.html>
- Veneziano, E. (2010). Peut-on aider l'enfant à mieux raconter? Les effets de différentes méthodes d'intervention. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte sur la scolarisation* (p.107-144). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Walker, A. (2013). *Non, non, non, les dragons ça n'existe pas!* Paris, France: Éditions Circonflexe.
- Wasik, B. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary development: strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63 (8), 621-633.

- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. et Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65-83.

APPENDICE A

GUIDE D'ENTRETIEN

Thèmes abordés lors de l'entretien mené avec les enseignantes participantes

1. Les objectifs

- a. Quels sont les objectifs que vous poursuivez dans la réalisation de la lecture à haute voix d'un livre de littérature de jeunesse à vos élèves?
- b. Quelle(s) stratégie(s) utilisez-vous pour atteindre ces objectifs?
- c. Ces objectifs diffèrent-ils en cours d'année, si oui, pouvez-vous me donner un exemple ?

2. La planification des activités de lecture

- a. Approximativement, combien de fois par semaine faites-vous la lecture à vos élèves?
- b. Quels sont les critères que vous utilisez pour choisir un livre de littérature de jeunesse que vous lirez en classe?
- c. Quels sont les types de livres que vous lisez aux élèves de votre classe?
- d. Comment vous préparez-vous à lire un livre en classe à vos élèves?

3. La description d'une pratique de lecture à haute voix

- a. Pourriez-vous me décrire le déroulement d'une « séance type » de lecture d'un livre de littérature de jeunesse en classe?
Si l'enseignante ne le précise pas, la chercheuse lui demandera ce qui se passe avant, pendant et après la lecture du livre.

4. L'échange autour des livres

- a. Quel(s) est (sont) le(s) moment(s) que vous privilégiez pour échanger sur l'album lu?
- b. Quel(s) objectif(s) poursuivez-vous lors de cet échange?
- c. Quelle(s) stratégie(s) utilisez-vous pour favoriser l'échange?

5. Les préoccupations à l'égard du langage

- a. Lors d'une séance de lecture à haute voix, quelles sont vos préoccupations à l'égard du développement langagier de vos élèves?
- b. Selon la réponse à la question précédente : Quelle(s) stratégie(s) utilisez-vous pour ...
- c. Vous arrive-t-il de reprendre une lecture avec un groupe restreint d'élèves qui s'expriment peu en grand groupe?

APPENDICE B

GRILLE DE CODIFICATION

Objectifs de la lecture à haute voix

Code	Définition / Indicateurs	Exemple
1. Buts de la lecture à voix haute		
OCE	Connaissance de l'écrit phonologie, fonctions de l'écrit, langage technique et conventions de la lecture/écriture, relations entre l'oral et l'écrit, symbole de l'écrit	Dominique: «Y'a des choses plus faciles au début, comme la reconnaissance des lettres après ça oups y'a des mots» Justine: «On peut s'enligner sur la conscience phonologique» Nadia: «C'est aussi l'écrit là où est-ce qu'on commence à lire ah j'arrive au bout où est-ce que j'm'en vais est-ce que je descends?»
OSL	Familiariser avec les stratégies de lecture inférer, prédire, anticiper, identifier le référent	Justine: «On peut s'enligner sur les inférences» Josée: «L'anticipation aussi de ce qui va se passer»
OAP	Développer une attitude positive donner le goût de la lecture, susciter des émotions, apprendre	Nadia: «Ma première intention pédagogique de développer le goût de la lecture, de motiver à apprendre à lire.»
OI	Favoriser l'interdisciplinarité faire des mathématiques, utiliser des technologies	Justine: «On peut faire plein de choses.. des mathématiques» Dominique: «(...) L'utilisation des technologies aussi par rapport à ça»
2. Stratégies pour atteindre les objectifs		
OUI	Illustrations inciter à lier les informations de l'illustration à celles du texte.	Nadia: «Ya tout l'aspect visuel, euh (...) celle qu'on fait décoder à partir des illustrations»
OQ	Questionner anticiper, interpréter, résumer, identifier le référent, découvrir la signification d'un mot	Karine: «Poser des questions, anticiper, qu'est-ce qui s'en vient dans l'histoire, pis interpréter parfois même ces situations (...)»
OD	Recourir à la dramatisation mimer, faire des bruits ou des jeux de physionomie, modifier l'intonation	Nadia: «Je vais être très très expressive, on va mimer, on va faire les bruits de l'histoire.»
OEa	Explorer la structure de l'album présenter le titre, l'auteur, l'illustrateur, la maison d'édition	Nadia: «On repère le titre, on nomme l'auteur, on apprend qu'il y a des maisons d'éditions, les endroits où on fabrique les livres, euh je leur montre à reconnaître les logos»
OPL	Préparer la lecture choisir le livre selon ses critères ou la période de l'année, lire pour s'approprier l'histoire	Karine: «J'prends toujours bien soin de les choisir les albums j'prends pas le premier qui me tombe sous la main, je les lis d'abord, je m'approprie l'histoire» Josée: «Je fais une sélection de livres au départ qui sont adaptés pour les enfants quand c'est en début d'année ça l'a rapport avec la rentrée scolaire des choses comme ça»
3. Exemples d'objectifs		
OOP	Différer selon les objectifs pédagogiques	Nadia: «Différer oui, parce qu' ils évoluent car je vais les faire évoluer alors je vais devenir plus précise plus pointue plus explicite dans ce qui est attendu»
ODT	Différer selon les thèmes abordés	Karine: «Ca va être plus dans les thématiques des albums qui va y avoir une graduation»
ODI	Différer selon les intérêts des élèves	Karine: «J'vais beaucoup me laisser inspirer par les intérêts des enfants (...)»
OER	Différer selon l'évolution ou le rythme du groupe	Dominique: «Donc nos objectifs peuvent se modifier tout au cours de l'année tsé (sic) aussi que selon le groupe qu'on a des fois on peut aller plus rapidement, d'autres fois tsé (sic) tu suis le groupe»

Planification d'une séance de lecture à haute voix

Code	Définition / Indicateurs	Exemple
1. Nombre de fois par semaine		
PQ	Quotidiennement tous les jours (5 fois) ou plus d'une fois par jour	Nadia: «Tous les jours ?? Et régulièrement, plus d'une fois par jour.»
PVT	Fréquence variable selon le type d'élèves, contrainte de temps 1 à 5 fois par semaine	Justine: «Idéalement, je voudrais en faire à tous les jours, mais je dirais que j'en fais, avec mon groupe cette année... trois jours par semaine.»
2. Critères de choix de livres		
PCP	Critères de pertinence selon le thème, les valeurs véhiculées, l'aspect socio-affectif ou selon qu'il existe plusieurs versions de la même histoire	Dominique: «Souvent des livres qui vont chercher des valeurs aussi, comme un «merveilleux petit rien» Karine: «Y'a vraiment une association socio-affectif là dans mon choix (...).» «J'aime beaucoup surprendre aussi tsé par des variations tsé des versions par exemple du Petit Chaperon rouge.»
PCE	Critères esthétiques image ou non, l'aspect visuel, le pouvoir évocateur des images	Dominique: «C'est certain que le visuel est important, les images.»
PCL	Critères linguistiques longueur du texte, le niveau de difficulté	Josée: «Plus facile moins long, les textes moins longs.»
PPR	Prendre plaisir à raconter appréciation du livre	Nadia: «Premier critère, il faut que je l'aime.»
PIE	Selon les intérêts des élèves goût, préférence, etc.	Josée: «L'enfant choisit bien notre ami du jour choisit la lecture à lire.»
3. Types de livres lus		
PA	Albums histoire, fable, récit portant sur des valeurs	Justine: «Bien c'est souvent des albums.»
PD	Livres documentaires livre de référence, imagier	Dominique: «J'aime beaucoup les livres de références» Nadia: «Ça peut arriver aussi ça rentre dans la catégorie des documentaires là mais des Imagiers.»
PPC	Livres de poésie et de comptine chanson, poème	Karine: «J'aime lire aussi avec les enfants heu... des chansons.» «Lire de la poésie aux enfants.»
4. Préparation des enseignantes à la lecture		
PA	Prendre connaissance du livre lire préalablement le livre, s'approprier l'histoire, les personnages	Dominique: «C'est essentiel de l'avoir lu avant pour savoir de quoi ça parle.»
PDP	Déterminer les passages pour questionner planifier les arrêts, réfléchir aux questions posées	Karine: «Voir à quel moment ce sera le plus pertinent de m'arrêter ou de questionner.»
PVV	Vérifier du vocabulaire employé mots utilisés par l'auteur, niveau de difficulté	Dominique: «J'essaie de voir le vocabulaire qui peut poser des interrogations aux enfants.»

Description d'une séance de lecture à haute voix

Code	Définition / Indicateurs	Exemple
Avant		
SPE	Préparation à l'écoute mise en scène, comptine, accessoire, exercice de concentration	Karine: «À partir du début bien j'ai une petite comptine tout le temps la même qui précède la lecture d'un album ou de n'importe quoi là alors heu c'est participatif»
SPA	Présenter l'album titre, auteur, illustrateur, éditeur, sorte de livres	Dominique: «Le titre aussi des fois je leur dis qu'est-ce que tu penses que c'est le titre de l'histoire là je leur dis le titre, c'est qui la maman et le papa du livre; les auteurs, illustrateurs ça je le nomme, heu.. la maison d'édition»
SQA	Questionner anticipation	Dominique: «Je les questionne: qu'est-ce que tu penses qu'on va apprendre dans ce livre-là, c'est quoi l'histoire tu penses qu'il va y avoir dans ce livre-là selon la couverture»
Pendant		
SCI	Choisir l'utilisation des images présentation dès le départ, au fur et à mesure ou à la fin	Justine: «Je suis du style à montrer le livre quand je le lis, y'en a qui lisent pis qui montrent l'image après, mais moi je montre toujours le livre en même temps que je le lis»
SLE	Lire de façon expressive, varier le rythme du récit (prosodie) variation de la voix: vitesse, intensité, selon les personnages, intonation	Nadia: «Je varie beaucoup au niveau de l'intention (sic) de la voix»
SQA	Questionner pour favoriser la compréhension formulation d'hypothèse et vérification, anticipation, identification de référents, inférence	Karine: «Quand c'est pertinent bien je m'arrête, je questionne, j'anticiper qu'est-ce qui va se passer, pourquoi telle situation, tsé (sic) juste pour être certaine qu'ils comprennent parfois les subtilités»
SIO	Intervenir selon un objectif précis création de lien entre le contenu du livre et des connaissances	Justine: «Cette journée-là on parle des rimes bon bien là des fois je vais arrêter à une page pis on va regarder les rimes»
SCP	Compléter une phrase complétion d'une phrase	Josée: «Quand y'a quelque chose je finis pas une phrase ou bien les enfants doivent compléter»
Après		
SSR	Questionner sur l'ensemble du récit identification de début-milieu-fin	Josée: «On demande où ça s'est passé l'histoire? À quel moment? Quels sont les personnages? Est-ce qu'il y avait une problématique dans l'histoire? Est-ce qu'il y a eu une solution?»
SDL	Développer le langage acquisition du vocabulaire	Nadia: «Ça leur fournit aussi du vocabulaire c'est le fun! Ah oui bien non moi j'ai trouvé que c'était agréable»
SR	Réinvestir faire un bricolage ou un dessin en lien avec l'histoire, présentation orale	Justine: «Je vais cacher la page couverture dès fois je vais leur faire dessiner»
SRT	Réagir partage ses impressions (aimé ou non) par rapport au texte	Dominique: «Comment as-tu trouvé l'histoire, qu'est-ce que t'as aimé le plus dans l'histoire, qu'est-ce que t'as aimé le moins dans l'histoire..»
SOP	Revenir sur un objectif pédagogique ciblé retour sur apprentissage	Justine: «Des fois je vais arrêter en le faisant (pour faire des mathématiques) pis des fois à la fin de l'histoire j'vais revenir à cette page-là ça dépend.»

Échanges langagiers

Code	Définition / Indicateurs	Exemple
1. Moment		
DL	Après la lecture	Justine: «Pour en discuter bien c'est après...»
DPL	Après plusieurs lectures	Josée: «C'est ça des fois à la fin de la semaine je leur demande quel est l'album que tu as préféré»
DMS	Moment spontané lors d'une activité, situation, une rencontre	Karine: «S'il se présente une situation qui nous fait penser à une histoire qu'on a lue ça se peut qu'on en fasse un petit rapport là...»
2. Objectifs lors des échanges		
DVC	Vérifier des connaissances questionnement sur: objectifs pédagogiques, conscience phonologique, compréhension du texte	Nadia: «Lors des discussions bien ça va être justement c'est sûr qu'à la base c'est souvent au niveau des connaissances» Dominique: «La conscience phono la des fois on travaille les rimes des fois selon l'histoire y'a des histoires qui parlent de rimes»
DM	Mémorisation nom des personnages, ce que l'enfant a retenu de l'histoire	Nadia: «Bien la mémoire qu'est-ce qui est arrivé dans le déroulement dans l'histoire heu c'est beaucoup la mémoire les noms de personnages qu'est-ce qui est arrivé?»
DSI	Développer et supporter l'intérêt développement du goût de la lecture	Karine: «Supporter l'intérêt pis aussi leur faire voir eux-mêmes sont porteurs d'histoires»
DPA	Partager son appréciation préférence du livre, d'une partie	Justine: «Bien souvent bon qu'est-ce qu'ils ont aimé, qu'est-ce qu'ils ont pas aimé dans l'histoire, pourquoi...»
DAL	Vérifier des aspects linguistiques vérification du vocabulaire, la communication orale	Dominique: «Bien c'est de développer le langage, le vocabulaire(...) les faire verbaliser, la communication orale en fait»
3. Stratégies favorisant les échanges		
DQSP	Questionnement spontané ou préparé	Karine: «Bien j'utilise beaucoup la vie tsé (sic) qu'est-ce qui se présentent dans tsé... C'est des événements» Dominique: «Bien le questionnement»
DTR	Choisir un type de regroupement grand groupe, dyade	Dominique: «Des fois je les fais mettre en dyade»

Développement langagier

Code	Définition / Indicateurs	Exemple
1. Préoccupations		
DVD	Développement du vocabulaire vocabulaire, choix des mots, synonymes	Nadia: «Parce que je vise à fournir du vocabulaire(...) parfois on a des mots champions ou des mots compliqués»
DP	Habilités phonologiques son des lettres, fusion phonémique	Dominique: «On a parlé de la lettre « H » qu'on disait qui était timide puis là elle on l'entend pas le son de la lettre, car elle est trop timide a va toujours se cacher donc on l'entend pas si y'en a un au début du mot»
DD	Repérage des difficultés langagières prononciation, formulation (structure de phrase)	Justine: «En fait c'est quand l'enfant prononce un mot inexact bien je lui reprononce comme il faut en le redisant» Karine: «Heu bien la formulations de la structure des phrases...»
DPP	Prises de parole grands et petits parleurs	«Dominique: «J'essaie d'aller cibler les enfants qui parlent pas souvent aussi tsé (sic) d'aller les questions; pis toi, t'as pas levé la main, qu'est-ce que tu en penses toi?»
2. Stratégies favorisant le développement langagier		
DO	Observer observation de l'enseignante au quotidien	Karine: «Des p'tits moments où eux-autres vont s'approprier l'histoire ou la lire à un autre ami ou heu. ça J'fais toujours beaucoup ça pis je les entends la formuler leur phrase, changer leur voix, parler très bien tout d'un coup»
DVR	Choisir un type de regroupement grand groupe, dyade	Karine: «J'aime ça heu les entendre entre eux se raconter lors des jeux libres»

APPENDICE C

GRILLE D'OBSERVATION

Intervention	Occurences/Type				Réponse
	QO	QF	IR	ARC	
Avant la lecture					
Inciter à anticiper à partir du titre et/ou de l'illustration de la page couverture					
Inciter à échanger autour des connaissances antérieures des élèves					
Soutenir les échanges en invitant à décrire, raconter, donner son point de vue, expliquer, clarifier, comparer					
Autres					
Pendant la lecture					
Anticiper la suite de l'histoire					
Inciter à dégager les informations de l'illustration					
Faire un rappel de certains passages de l'histoire/établir des liens					
Soutenir les échanges invitant à décrire, raconter, donner son point de vue, expliquer, clarifier, comparer					
Autres					
Après la lecture					
Revenir sur l'ensemble de l'histoire en mettant en lien les éléments de l'histoire					
Inviter les élèves à apprécier ou à réagir à l'histoire					
Soutenir les échanges en invitant à décrire, raconter, donner son point de vue, expliquer, clarifier et comparer					
Autres					

Légende

Type d'intervention

- QO Questions Ouvertes
- QF Questions Fermées
- IR Interventions de Relance
(incluant reformulation, répétition, apport d'information, autres)
- ARC Approbation/Rectification verbale qui Clôt l'échange

Réponses (choix de:)

- RÉ Réponse Élaborée
- RS Réponse Simple
- Aucune réponse

APPENDICE D

RÉSUMÉ ET CARACTERISTIQUES DES ALBUMS LUS

D'un côté... et de l'autre.

Identification: Auteur: Gwendoline, R. (2014). Édition: Paris: L'école des loisirs

Résumé

Dans ce livre tout carton et tête-bêche, des ours se questionnent sur ce qui se trouve de l'autre côté d'un haut mur. Dans la première partie du livre, un ours aperçoit un ballon et des avions en papier qui survolent le mur. Souhaitant rencontrer ceux qui se trouvent de l'autre côté il se glisse dans un trou du mur. Il découvre alors deux ours avec lesquels il est heureux de pouvoir jouer. En retournant l'album, le lecteur se trouve en présence de ces deux mêmes ours qui, pour leur part, pensent qu'un monstre se trouve de l'autre côté du mur. Pour effrayer le monstre, ils fabriquent des avions en papier. Pourtant, ils se rendent rapidement compte que le monstre est en réalité un ours avec qui ils peuvent s'amuser. La page centrale du livre offre la conclusion commune à ces deux récits en parallèle. De façon amusante, le jeune lecteur peut facilement deviner l'identité du « monstre » après avoir lu la première partie du livre. Racontée par les personnages l'histoire se décline simplement dans une courte phrase pour chaque page. Exclusivement composé de dialogues expressifs, le texte est étroitement associé à des illustrations bien lisibles, où un trait souple et simplifié ainsi que des couleurs en aplat donnent vie à des ours sympathiques.

Pertinence de l'album

Critères linguistiques

Temps principal du récit:	La plupart des verbes sont au présent Exemple: tu fais, tu m'empêches, je suis, etc.
Respect d'une chronologie	Il y a un début, un milieu et une fin dans les deux sections du livre. (Présence d'une perturbation dans la chronologie en raison des 2 sections)
Niveau de langage	Enfant de la maternelle. Les mots font partie du langage familier de l'enfant. Exemple: gros, monstre, mur...
Narration	Présence d'un ou deux locuteurs bien identifiés. Utilisation de la première personne du singulier. On sait facilement qui parle, ce qui aide à la compréhension. Exemple: <i>Zut, je suis trop petit pour voir par ici.</i> Puisque les noms des oursons ne sont mentionnés à aucun moment, il sera peut-être difficile pour l'enfant de s'exprimer au moment de raconter l'histoire ou une partie de l'histoire.
Noms des référents	Facilement identifiables puisque près des noms qu'ils reprennent. Exemple: <i>Aaaaah! Le monstre, là ! IL nous regarde!</i>
Phrase simple	Le degré de complexité des phrases est important, car il peut entraver la compréhension des élèves. La construction syntaxique de la phrase est près de celle que l'enfant maîtrise oralement. Une phrase simple est généralement définie comme ayant un seul verbe fléchi. Exemple: <i>Il doit avoir plein de poils et plein de dents. Brrrrr!</i> Par contre, certains énoncés peuvent s'avérer difficiles à saisir, notamment en ce qui a trait aux questions: Exemple: «Qu'est-ce qu'il y a derrière ce mur?»
Lexique courant	Mots fréquents utilisés à cet âge. Exemple: petit, passage secret, amis, etc.

Analyse du contenu

Pertinence	
Global	Texte résistant (À la fois réticent, car il pose des problèmes de compréhension et proliférant: il multiplie les interprétations possibles.)
Thème	Accessible aux enfants: amitié et découverte. Proche de leur expérience personnelle, ce qui en facilite la compréhension.
Comparaison	D'un côté et de l'autre du mur
Justification d'hypothèse	«Tu as entendu? Je crois qu'il a grogné. Il est sûrement très en colère.»
Stratégie narrative	Compréhension peut ne pas être immédiate et invitation à une relecture (Touveron, 1999), en raison des deux versions de l'histoire, selon le côté du mur. Présence de différents points de vue selon les personnages (Touveron, 1999) Exemple: « <i>Peut-être un gros monstre qui fait peur?</i> » « <i>Ah oui, on dirait qu'il y a quelqu'un.</i> »

Aspect formel

Critères esthétiques	
Mise en page	Simple et régulière. Aide l'enfant à savoir où regarder. (Texte presque toujours à gauche en haut de la page)
Illustrations	Claires et évocatrices. Forte correspondance texte/image. Support au texte favorisant la création de liens cognitifs. Permanence du décor qui est toujours le même, ce qui favorise l'établissement de repères. Les personnages sont présentés en entier.

Non, non, non, les dragons ça n'existe pas.

Identification	Auteur: Walker, A. (2013) Édition: Circonflexe
Résumé	Pendant la journée, Mademoiselle Avril affirme devant ses élèves qu'elle vient de voir un dragon. Les enfants sont étonnés ou un peu effrayés, à l'exception de Rémi qui dit ne pas croire aux dragons. Par la suite, au fil de leurs activités, les enfants se posent plusieurs questions à propos du dragon : Que mange-t-il? Vole-t-il? Ronfle-t-il? À chacune de ces questions, Rémi réitère le fait que les dragons n'existent pas. Pourtant, voilà que Rémi, jouant seul au ballon, aperçoit le dragon dans la cour de l'école! Cet album aborde avec douceur la question du merveilleux dans la vie des enfants. Le récit met en scène un garçon qui, affirmant haut et fort sa croyance en l'inexistence des dragons, s'oppose fermement aux autres enfants, jusqu'à ce qu'il aperçoive lui-même le dragon. Le point de chute de l'album, teinté de fantaisie, montre le garçon retrouvant la magie de l'enfance. Le texte est composé de dialogues courts et vivants. Quant aux illustrations, elles représentent de façon joyeuse et colorée les personnages et leur environnement préscolaire. Plusieurs doubles pages répondent aux questions des enfants en montrant les différentes activités que le dragon pratique, bien à l'abri de leur regard. (40 pages, 150 mots)

Pertinence de l'album

Critères linguistiques	
Temps principal du récit	présent Exemple: «Moi, je ne vous écoute plus» lance Rémi.
Respect d'une chronologie	Il y a un début, un milieu et une fin.
Niveau de langage	Enfant de la maternelle. Les mots font partie de son langage familier. Exemple: dragon, enfant...
Narration	Présence de plusieurs locuteurs bien identifiés. Usage fréquent de la première personne du singulier. On sait facilement qui parle ce qui aide à la compréhension. Exemple: « Les dragons, ça mange les enfants! » répond Noé. Le fait que les noms des personnages sont toujours mentionnés aidera l'enfant à raconter l'histoire ou un bout de l'histoire.
Phrase simple	Une phrase simple est généralement définie comme ayant un seul verbe fléchi. La construction syntaxique de la phrase est près de ce que l'enfant maîtrise oralement. Exemple: «Regardez ces traces de pas!» Par contre, certains énoncés peuvent s'avérer difficiles à saisir, notamment en ce qui a trait aux questions: Exemple: «Est-ce que ça ronfle, un dragon?» demande Hugo.
Lexique courant	Mots faisant partie du langage familier de l'enfant. Exemple: plume, oiseau, pommes, etc.

Analyse du contenu

Pertinence	
Global	Texte résistant (À la fois réticent, car il pose des problèmes de compréhension et proliférant: il multiplie les interprétations possibles.)
Thème	Accessible aux enfants: le monde de l'imaginaire, près de leur expérience personnelle, ce qui en facilite la compréhension. Justification des hypothèses qu'ils formulent Exemple: «Est-ce qu'il vole? demande Noé. J'ai trouvé une plume!»
Justification d'hypothèse	Exemple: «Tu as entendu? Je crois qu'il a grogné. Il est sûrement très en colère.»
Stratégie narratrice	La présence de différents points de vue selon les personnages entraîne l'absence de compréhension immédiate et invite à une relecture (Touveron, 1999). L'utilisation de silences sur des portions de l'histoire laisse planer le doute et l'ambiguïté. Exemple: «J'aimerais bien savoir où est le dragon», dit Emma. «Les dragons, ça n'existe pas!» répond Rémi.

Aspect formel

Critères esthétiques	
Mise en page	Simple et régulière. Présence d'images sans texte créant un effet de silence (entraîne réflexion, ambiguïté, contradiction).
Illustrations	Les images sont claires et évocatrices. Elles marquent une forte correspondance texte/image accordant support au texte et favorisant la création de liens cognitifs. Permanence du décor. L'histoire se passe à la garderie et dans la cour de celle-ci, ce qui permet à l'enfant d'avoir des repères. Les personnages sont présentés en entier.

APPENDICE E

LETTRE D'INFORMATION



Étude sur les interventions orales lors de pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur l'émergence du langage scolaire chez les enfants à l'éducation préscolaire

Étudiante chercheuse : Joanie Archambeault
 Département : Sciences de l'éducation
 Maîtrise en éducation, profil avec mémoire
 Directrices de recherche : Mme Renée Gagnon et Mme Ginette Plessis-Bélair, professeures
 Université du Québec à Trois-Rivières

Madame, Monsieur,

Votre participation à la recherche, qui vise à décrire les pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes à l'éducation préscolaire, serait grandement appréciée.

Contexte et objectif de l'étude

Dans le cadre de mes études de maîtrise en éducation à l'UQTR, je souhaite étudier les interventions des enseignantes lors de la lecture d'une histoire aux enfants.

Plus particulièrement, l'objectif général de cette étude est d'examiner les pratiques de lecture d'une histoire à haute voix par des enseignantes, afin d'en dégager les interactions susceptibles de favoriser les échanges et le développement du langage oral chez les enfants à l'éducation préscolaire.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à cette recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utiles.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à 1) participer à un entretien semi-dirigé (au début de la recherche) visant à obtenir des informations sur vos pratiques de lecture à haute voix. Les thèmes qui seront abordés dans cet entretien porteront par exemple, sur la description du déroulement d'une « séance type » de lecture à haute voix d'une histoire en classe et sur la discussion avec vos élèves autour des livres. Cet entretien, d'une durée approximative de 45 minutes, sera réalisé à votre école après les heures de classe et il sera enregistré; 2) accepter d'être filmée par une étudiante lors de deux séances (une par mois) de lecture à haute voix d'un album à vos élèves dans votre classe et sur les heures habituelles de classe. Ces séances d'une durée approximative de 30 minutes seront filmées par la chercheuse. L'étude sera réalisée au printemps 2016.

Risque, inconfort, inconvénient

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ trois heures (incluant l'entretien et l'observation de deux séances de lecture à haute voix), demeure le seul inconvénient.

Bénéfice

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'influence des pratiques de lecture à haute voix susceptibles de favoriser les échanges et le développement du langage scolaire chez les enfants à l'éducation préscolaire est le seul bénéfice direct prévu à la participation de votre enfant. Aucune compensation d'ordre financière n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité et celle des élèves de votre classe sera assurée par l'utilisation de noms fictifs. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un mémoire de maîtrise, ne permettront pas d'identifier les participants.

Par ailleurs, l'enregistrement audio de l'entretien et l'enregistrement vidéo des séances de lecture à haute voix seront conservés sous clé à l'UQTR. Les seules personnes qui y auront accès seront Joanie Archangeault, étudiante chercheuse, Renée Gagnon et Ginette Plessis-Bélair, professeures, directrices de recherche. Ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites après la rédaction du mémoire, soit en août 2017 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. En cas d'un retrait de votre participation, les données recueillies seront détruites. La chercheuse se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Joanie Archangeault au 819 690-9336

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-212-07.10 a été émis le 29 mai 2015.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Joanie Archangeault
Enseignante et étudiante du 2^e cycle
Université du Québec à Trois-Rivières

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Joanie Archambeault, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____ confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Étude sur les interventions verbales lors de pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur les échanges et le développement du langage scolaire chez les enfants à l'éducation préscolaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche et j'autorise la chercheuse à enregistrer notre entretien (audio) et les deux séances de lecture à haute voix (vidéo) que j'animerai dans ma classe.

Participant:	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

CERTIFICAT D'ETHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Les pratiques de lecture à voix haute d'enseignantes expertes et leur influence sur l'émergence de la discussion et du langage oral scolaire chez les enfants à l'éducation préscolaire

Chercheurs : Joanie Archambeault
Département des sciences de l'éducation

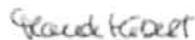
Organismes :

N° DU CERTIFICAT : CER-15-212-07.10

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 29 mai 2015 au 29 mai 2016

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage :

- à aviser le CER par écrit de tout changement apporté à leur protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- à procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- à aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- à faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.


Maude Hébert

Présidente du comité


Fanny Longpré

Secrétaire du comité

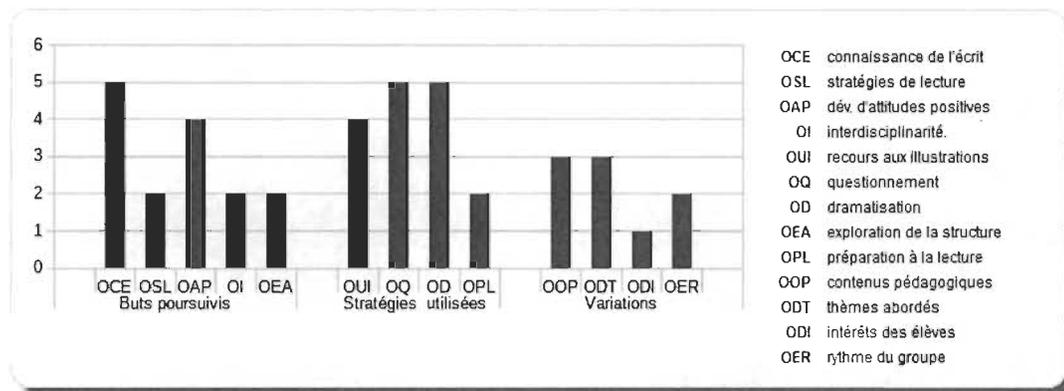
Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 29 mai 2015

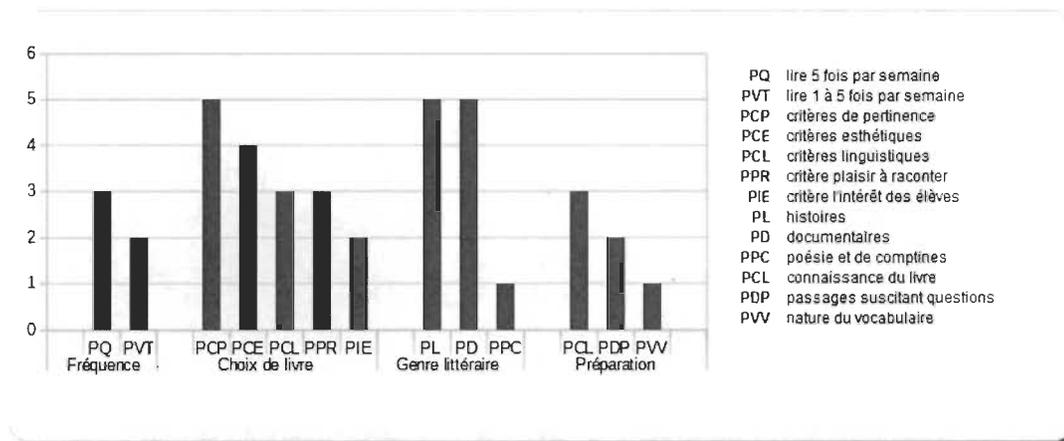
APPENDICE F

RÉSULTATS ISSUS DES ENTRETIENS

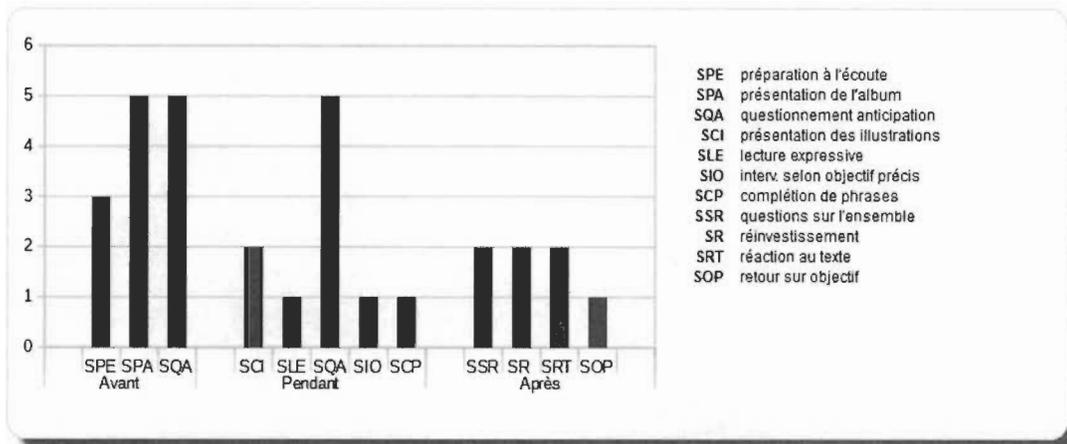
Objectifs de la lecture à haute voix



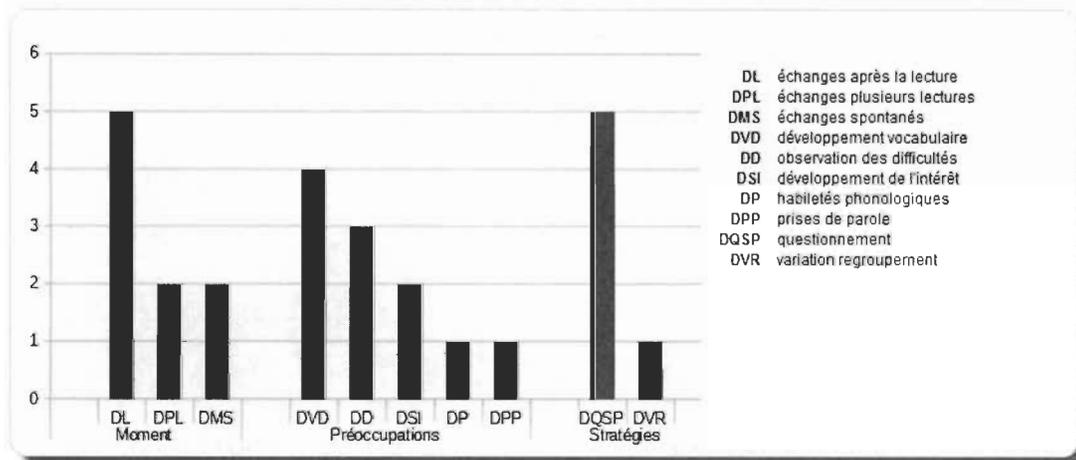
Planification d'une séance de lecture à haute voix



Description d'une séance de lecture à haute voix



Échanges langagiers



Développement langagier

