







Université du Québec  
à Rimouski

**MISE EN ŒUVRE DE PRATIQUES RECOMMANDÉES DE  
LECTURES INTERACTIVES DE DOCUMENTAIRES PAR  
DES ENSEIGNANTES DE MATERNELLE 5 ANS : ÉTUDE  
DE CAS MULTIPLES**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **HÉLÈNE BEAUDRY**

**Décembre 2019**

**Composition du jury :**

**Isabelle Beaudoin, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis**

**Monica Boudreau, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis**

**Virginie Martel, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis**

**Isabelle Montésinos-Gelet, examinatrice externe, Université de Montréal**

Dépôt initial en septembre 2019

Dépôt final en décembre 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

## AVANT-PROPOS

J'ai entamé mon baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire spécifiquement dans le but d'œuvrer auprès des classes de maternelle. Déjà, je me sentais interpellée par l'approche développementale préconisée à l'éducation préscolaire et l'élaboration des activités d'éveil qui y sont vécues. Ma participation en tant qu'assistante de recherche au projet de recherche *Les mille et un plaisirs de lire avec toi!* (Boudreau, Beaudoin et Mélançon, 2017) a non seulement confirmé ma passion pour l'éducation préscolaire, mais m'a également permis de développer de nouveaux champs d'intérêt, parmi lesquels figurent la recherche et l'univers de la littérature jeunesse.

Mon expérience, d'abord en tant que stagiaire puis ensuite en tant qu'enseignante suppléante, m'a amenée à constater que les documentaires semblaient particulièrement délaissés en dépit de l'engouement pour le recours à la littérature jeunesse en classe. Compte tenu de leur potentiel pour éveiller les jeunes apprenants au monde qui les entoure, je trouvais particulièrement dommage que les documentaires soient ainsi sous-utilisés. C'est ainsi qu'est né mon désir d'apporter ma contribution personnelle à ce sujet jusqu'alors peu exploré. J'espère que les résultats de ce projet de recherche pourront, de façon aussi modeste soit-elle, contribuer à l'élaboration de formations destinées aux enseignantes de maternelle afin que ces dernières tirent pleinement profit de ces merveilleux ouvrages et en fassent bénéficier les enfants de leur classe.

Dans le contexte de la réalisation de ce projet de recherche, je tiens à remercier chaleureusement ma direction, Monica Boudreau et ma codirection, Virginie Martel. Je vous suis particulièrement reconnaissante de votre dévouement et du temps que vous avez mis pour me relire et me guider dans ce processus de longue haleine. Ce projet de recherche n'aurait pu être mené à terme sans vos précieuses rétroactions. Je vous remercie aussi pour vos encouragements qui m'ont donné la force de persévérer malgré les embûches.

Je remercie aussi Isabelle Beaudoin, présidente du jury, et Isabelle Montésinos-Gelet, examinatrice externe. Vos commentaires et vos suggestions ont assurément contribué à bonifier considérablement la qualité de ce mémoire.

J'adresse également mes remerciements aux deux enseignantes qui ont pris part à cette recherche. Sans leur ouverture et leur investissement, la réalisation de ce projet aurait été impossible. Leur enthousiasme débordant pour l'exploitation de la littérature jeunesse, leur évidente passion d'enseigner et leur entrain ont fait de la collecte de données un moment des plus agréables, où j'ai moi-même beaucoup appris. Ce fut un plaisir et un privilège de réaliser ce projet auprès d'elles. De tout cœur, j'espère qu'elles continueront de transmettre leur passion pour l'éducation préscolaire.

Dans le même ordre d'idées, je tiens à remercier les trois enseignants du préscolaire qui m'ont gentiment ouvert la porte de leur classe afin que je vienne y réaliser et y filmer des lectures interactives de documentaires à présenter aux deux participantes dans le cadre de la formation. J'ai de cette façon pu bonifier de façon non négligeable la présentation des pratiques recommandées. Il m'apparaît aussi nécessaire de remercier tous les enfants qui ont participé avec enthousiasme aux lectures interactives de documentaires réalisées dans le cadre de ce projet. Leur écoute attentive, leurs remarques, leurs questions et leurs réflexions ont fait des lectures observées des moments très riches. J'espère que leur participation à ce projet leur aura donné le goût de continuer de découvrir le monde qui les entoure... et d'emprunter des documentaires lorsqu'ils visiteront la bibliothèque de l'école.

Je ne peux passer sous silence le support du CRSH et du FRQSC qui ont financé ce projet de recherche et ainsi que celui du CRIFPE qui m'a offert le soutien financier nécessaire pour diffuser les résultats de la recherche (publication d'articles scientifiques et professionnels et de communications présentées lors de divers colloques et congrès).

Sur une note plus personnelle, je remercie ma famille et mes amis pour leur support indéfectible et leurs encouragements. J'adresse un merci tout spécial à ma mère qui m'a accompagnée du début à la fin.

## RÉSUMÉ

Les apports de la lecture interactive de documentaires à la maternelle sont reconnus dans les écrits scientifiques. Néanmoins, les enseignantes du préscolaire exploitent peu ces ouvrages. La présente recherche descriptive à visée interprétative s'inscrit dans un devis méthodologique qualitatif et a pour objectifs de : 1) décrire comment des enseignantes de maternelle mettent en œuvre des pratiques recommandées de lecture interactive de documentaires après y avoir été formées et 2) documenter la manière dont la mise en place de ces pratiques diffère selon que l'enseignante bénéficie d'un suivi complémentaire à la formation ou non. Cette recherche prend la forme d'une étude de cas multiples à laquelle deux enseignantes de maternelle 5 ans ont participé. Après avoir bénéficié d'une formation, elles ont planifié et réalisé sept lectures interactives de documentaires filmées et analysées par le biais d'une grille d'observation. L'une des deux enseignantes a été sélectionnée aléatoirement en vue de bénéficier de trois suivis rétroactifs afin de bonifier ses lectures interactives. Les deux enseignantes ont aussi participé, individuellement, à deux entrevues semi-dirigées : l'une avant la formation, afin de relever les pratiques déjà mises en place et leurs connaissances initiales sur le sujet, et la seconde au terme du projet afin de faire le point sur l'évolution de leurs pratiques.

L'analyse de contenu des grilles d'observation et des verbatim des entrevues semi-dirigées et des suivis révèle que la formation a permis aux enseignantes de bonifier certaines de leurs pratiques, notamment à l'égard de leurs interventions avant et pendant la lecture. Toutefois, des limites associées à la formation sont observées, notamment quant à l'accès aux documentaires de qualité et à la réalisation des interventions après la lecture. Les résultats indiquent aussi que les suivis dont a bénéficié une enseignante lui ont permis d'améliorer certains aspects de ses lectures interactives.

Cette recherche se démarque par le fait qu'elle documente un sujet actuellement peu exploré. En plus d'avoir contribué à la formation continue des deux enseignantes, elle permet de mettre en lumière les défis que rencontrent les enseignantes de maternelle lorsqu'elles tentent de mettre en œuvre les pratiques recommandées.

Mots clés : documentaire, lecture interactive, éducation préscolaire, pratiques enseignantes, formation, suivis, pratiques recommandées

## **ABSTRACT**

What the interactive read-alouds of nonfiction books can contribute in kindergarten has been recognized in the scientific literature. Nevertheless, there is little use of such resources by kindergarten teachers. This interpretative and descriptive project is part of a qualitative research with the following objectives: 1) describe how, after training, kindergarten teachers implement best practices for the interactive read-alouds of nonfiction books; and 2) document how the implementation of these practices varies depending on whether or not a teacher receives feedbacks from the searcher after her read-alouds. This research is a multiple-case study involving two kindergarten teachers. After receiving the same training, they planned and led seven interactive read-alouds of nonfiction books, which were filmed and analysed using an observation chart. Then, one of the teachers was randomly selected to receive three feedbacks sessions aimed at improving her interactive read-alouds. Both teachers also took part, individually, in two semi-structured interviews: one before receiving the training, in order to identify the practices already in place and their initial knowledge of the subject matter, and the second at the end of the project, in order to review the evolution of their practices.

Under analysis, the content of the observation charts and the verbatim of the semi-structured interviews and feedbacks sessions show that the training allowed both teachers to improve some of their practices, particularly their interventions before and during the reading. However, training-related limitations were observed, especially about accessing quality nonfiction books and implementing interventions after read-alouds. The findings also indicate that the feedbacks sessions received by one teacher allowed her to improve some aspects of her interactive reading.

This research differentiates itself because it is documenting a topic that is little explored currently. In addition to contributing to the ongoing training of both teachers, it has highlighted the challenges faced by kindergarten teachers as they try to implement practices recommended.

Keywords: nonfiction books, interactive read-alouds, kindergarten, teaching practices, training, feedbacks sessions, best practices

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT .....	ix
TABLE DES MATIÈRES .....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xiv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xvi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 VISEES DU PROGRAMME D'EDUCATION PRESCOLAIRE.....	4
1.2 APPORTS DE LA LECTURE INTERACTIVE DE DOCUMENTAIRES.....	6
1.2.1 Interactions au cours de la lecture interactive et interventions des enseignantes.....	7
1.2.2 Motivation des enfants à l'égard de la lecture interactive de documentaires .....	8
1.2.3 Acquisition de connaissances sur le monde et apprentissages disciplinaires .....	9
1.2.4 Familiarisation avec les caractéristiques des textes informatifs.....	10
1.3 EXPLOITATION LIMITEE DES DOCUMENTAIRES A LA MATERNELLE .....	12
1.3.1 Durée et fréquence des lectures interactives de documentaires .....	13
1.3.2 Sélection des documentaires exploités .....	14
1.3.3 Raisons évoquées par les enseignantes pour justifier leur exploitation limitée des documentaires .....	15
1.4 FORMATIONS ET SUIVIS OFFERTS AUX ENSEIGNANTES EN VUE DE MAXIMISER LES APPORTS DE LA LECTURE INTERACTIVE .....	16
1.5 PROBLEME DE RECHERCHE ET PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE.....	17
1.5.1 Objectifs et questions de recherche .....	18

1.5.2 Pertinence scientifique et sociale .....	18
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....	20
2.1 LECTURE INTERACTIVE.....	20
2.1.1 Définition de la lecture interactive.....	21
2.1.2 Différents types de lectures interactives et rôles de l'enseignante.....	22
2.2 DOCUMENTAIRE .....	24
2.2.1 Définitions et attributs du documentaire .....	25
2.2.2 Le documentaire et le PFÉQ (MEQ, 2001).....	29
2.3 PRATIQUES RECOMMANDEES DE LECTURES INTERACTIVES DE DOCUMENTAIRES .....	30
2.3.1 Préparation de la lecture.....	31
2.3.2 Interventions avant la lecture .....	32
2.3.3 Interventions pendant la lecture .....	33
2.3.4 Interventions après la lecture .....	35
2.3.5 Activités complémentaires .....	36
2.3.6 Mise en œuvre des pratiques recommandées : état des connaissances actuelles.....	39
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	42
3.1 APPROCHE METHODOLOGIQUE RETENUE .....	42
3.2 PARTICIPANTES DE LA RECHERCHE.....	43
3.2.1 Portrait de l'enseignante 1 : Marie (avec suivi) .....	45
3.2.2 Portrait de l'enseignante 2 : Karine (sans suivi) .....	45
3.3 JOURNEE DE FORMATION ET SUIVIS RETROACTIFS.....	46
3.3.1 Journée de formation offerte aux enseignantes.....	47
3.3.2 Suivis rétroactifs.....	51
3.4 COLLECTE DES DONNEES : INSTRUMENTS PRIVILEGIÉS .....	52
3.4.1 Observation des lectures interactives de documentaires .....	52
3.4.2 Entrevues semi-dirigées .....	53
3.5 ANALYSE DES DONNEES.....	55

3.5.1 Analyse des entrevues semi-dirigées .....	56
3.5.2 Analyse des observations en classe .....	57
3.5.3 Analyse des suivis rétroactifs .....	58
3.5.4 Critères de scientificité .....	58
3.6 CONSIDERATIONS ETHIQUES .....	59
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	60
4.1 CAS DE KARINE (ENSEIGNANTE SANS SUIVI) .....	60
4.1.1 Pratiques initiales de Karine .....	60
4.1.2 Retour sur la journée de formation .....	63
4.1.3 Description de la mise en œuvre des pratiques recommandées par Karine .....	63
4.2 CAS DE MARIE (ENSEIGNANTE AVEC SUIVI) .....	81
4.2.1 Pratiques initiales de Marie .....	81
4.2.2 Retour sur la journée de formation .....	84
4.2.3 Description de la mise en œuvre des pratiques recommandées par Marie et des suivis rétroactifs .....	85
4.3 SYNTHÈSE DES CAS DOCUMENTÉS .....	115
CHAPITRE 5 DISCUSSION .....	118
5.1 ÉTAT DES PRATIQUES INITIALES : REGARDS REFLEXIFS .....	118
5.1.1 État des pratiques initiales : recours aux documentaires .....	119
5.1.2 État des pratiques initiales : les lectures interactives de documentaires.....	120
5.2 REUSSITES ET DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES ENSEIGNANTES .....	122
5.2.1 Réussites vécues par les enseignantes : les apports de la formation .....	123
5.2.2 Défis rencontrés par les enseignantes : les limites de la formation .....	128
5.3 SUIVIS RÉTROACTIFS : REPERCUSSIONS ET LIMITES SUR L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES.....	141
5.3.1 Répercussions des suivis sur l'évolution des pratiques de Marie.....	141
5.3.2 Limites des suivis rétroactifs sur l'évolution des pratiques de Marie .....	144
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	149

6.1 FORCES ET LIMITES DU PROJET DE RECHERCHE .....	150
6.1.1 Forces du projet de recherche .....	150
6.1.2 Limites du projet de recherche .....	151
6.2 PISTES D'EXPLORATION .....	152
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	156
ANNEXE I Collections de documentaires présentées lors de la formation .....	167
ANNEXE II Canevas des suivis rétroactifs .....	171
ANNEXE III Exemple de grille d'observation d'une lecture interactive d'un documentaire réalisée dans le cadre du projet .....	201
ANNEXE IV Canevas de l'entrevue initiale .....	212
ANNEXE V Questionnaire autorapporté .....	216
ANNEXE VI Questionnaire de renseignements généraux .....	220
ANNEXE VII Canevas de l'entrevue bilan- Le cas de Karine.....	222
ANNEXE VIII Canevas de l'entrevue bilan- Le cas de Marie.....	230
ANNEXE IX Certificat éthique.....	238
ANNEXE X Portraits généraux des lectures interactives de documentaires observées .....	239
ANNEXE XI Documentaires exploités lors des lectures interactives observées .....	252
ANNEXE XII Synthèse comparative des cas documentés.....	255
ANNEXE XIII Exemples de planification d'une lecture interactive .....	260
ANNEXE XIV Pratiques ajoutées/bonifiées par Marie après les suivis rétroactifs .....	264
ANNEXE XV Limites des suivis rétroactifs .....	265

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Différentes approches de lecture interactive- inspiré de Beaudoin et Giasson (1997) et Dickinson et Smith (1994).....	23
Tableau 2 : Caractéristiques du documentaire selon Ness (2011).....	26
Tableau 3 : Éléments à considérer lors du choix du documentaire selon Gill (2009).....	31
Tableau 4 : Pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires.....	37
Tableau 5 : Calendrier de la collecte de données.....	55
Tableau 6 : Activités complémentaires réalisées par Karine.....	80
Tableau 7 : Activités complémentaires réalisées par Marie.....	113
Tableau 8: Collections de documentaires présentées lors de la formation.....	167
Tableau 9: Portrait général des lectures interactives de documentaires réalisées par Karine.....	239
Tableau 10: Portrait général des lectures interactives de documentaires réalisées par Marie.....	244
Tableau 11: Documentaires lus par Karine.....	252
Tableau 12: Documentaires lus par Marie.....	253
Tableau 13: Comparaison des pratiques initiales des enseignantes.....	255
Tableau 14: Comparaison des pratiques initiales des enseignantes participantes.....	255
Tableau 15: Comparaison du retour sur la formation.....	256

Tableau 16: Comparaison des lectures interactives de documentaires réalisées et observées.....	257
Tableau 17: Comparaison de l'entrevue bilan.....	258
Tableau 18: Pratiques ajoutées/modifiées par Marie après les suivis .....	264
Tableau 19: Limites des suivis rétroactifs.....	265

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>CSDN</b>	Commission scolaire des Navigateurs
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>TNI</b>	Tableau numérique interactif
<b>WWC</b>	What Works Clearinghouse

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Québec, l'une des principales visées du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001) est de soutenir le développement global de l'enfant. Parmi les six compétences que l'enfant de maternelle doit développer dans ce programme, deux se rapportent respectivement au développement langagier et au développement cognitif. L'un des moyens efficaces pour favoriser l'évolution de ces deux axes du développement global est, selon certaines études, la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse (Kindle, 2013 ; Lennox, 2013). Au cœur de la littérature jeunesse, les documentaires<sup>1</sup> sont spécifiquement reconnus comme des ouvrages particulièrement propices pour soutenir les apprentissages des enfants (Chlapana, 2016 ; Mantzicopoulos et Patrick, 2010). Plusieurs auteurs documentent d'ailleurs les pratiques à privilégier pour exploiter efficacement les documentaires en contexte de lecture interactive (Boudreau et Beaudoin, 2015 ; Doiron, 1994 ; Richgels, 2002 ; Yopp et Yopp, 2012).

Cependant, des études soulignent que les enseignantes<sup>2</sup> de maternelle emploient majoritairement les albums de fiction lorsqu'elles font la lecture aux enfants, et ce, au détriment des documentaires (Bortnem, 2008 ; Yopp et Yopp, 2006). À notre connaissance, aucune étude ne s'est encore intéressée à la manière dont les enseignantes mettent en œuvre les pratiques recommandées quant à la lecture interactive des documentaires après y avoir été formées. En fait, bien que des études aient documenté comment des enseignantes de maternelle mettent en place des pratiques recommandées lors de lectures interactives d'albums de fiction (Bernier, 2018 ; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2013 ; Fisher, Flood, Lapp et Frey, 2004 ; Zucker, Justice, Piasta et Kaderavek, 2010), aucune ne s'est spécifiquement penchée sur les documentaires.

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de ce mémoire, le terme « documentaire » réfère exclusivement aux documentaires de format « papier », lesquels sont inclus dans la large catégorie des albums de littérature jeunesse.

<sup>2</sup> Dans ce mémoire, le féminin est utilisé pour désigner les enseignantes et enseignants sans discrimination, et ce, uniquement dans le but d'alléger le texte.

En conséquence, le présent projet de recherche descriptive à visée interprétative prend la forme d'une étude de cas multiple et a pour but de décrire comment des enseignantes de maternelle 5 ans mettent en œuvre des pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires après y avoir été formées. Il souhaite également, considérant que plusieurs auteurs préconisent un accompagnement des praticiennes après la formation pour en maximiser les apports (Butler, 2005 ; Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017), documenter la manière dont la mise en œuvre de ces pratiques diffère selon que l'enseignante bénéficie ou non d'un suivi complémentaire à la formation.

Le premier chapitre présente la problématique soutenant la pertinence de ce projet de recherche. Les visées du programme d'éducation préscolaire sont d'abord exposées, suivies de la présentation des bénéfices de la lecture interactive de documentaires pour répondre à l'un des principaux mandats de la maternelle, soit de soutenir le développement langagier et le développement cognitif de l'enfant. Les études faisant état de l'exploitation actuellement limitée des documentaires en contexte de lecture interactive sont ensuite présentées. Par la suite, les apports d'une formation offerte aux enseignantes pour soutenir l'évolution de leurs pratiques sont détaillés. Le chapitre se termine par la présentation des objectifs et des questions de recherche, de même que la pertinence scientifique et sociale du projet.

Le second chapitre définit les concepts inhérents au projet de recherche, soit la lecture interactive, le documentaire et les pratiques recommandées. Plus précisément, dans le cas de la lecture interactive, les différentes approches qui caractérisent cette pratique sont précisées. Pour le documentaire, les liens entre ce type d'ouvrage et l'actuel Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) sont exposés. En ce qui a trait aux pratiques recommandées, celles spécifiquement liées aux différentes étapes de la lecture interactive d'un documentaire sont présentées.

Le troisième chapitre s'attarde à la méthodologie du projet de recherche. Premièrement, l'approche méthodologique retenue, soit l'étude de cas multiple, est d'abord justifiée. Deuxièmement, une présentation des deux participantes impliquées dans l'étude est proposée, suivie d'une description détaillée de la formation qu'elles ont reçue et des

suivis rétroactifs offerts à l'une d'entre elles. Troisièmement, les outils de collecte de données utilisés dans le cadre des observations des lectures interactives de documentaires planifiées et réalisées par les enseignantes et des entrevues semi-dirigées effectuées avant la formation et au terme des observations sont présentés. Quatrièmement, la procédure utilisée en vue d'analyser les données collectées est détaillée. Finalement, les considérations éthiques sont mentionnées.

Le quatrième chapitre présente les résultats du projet de recherche. Pour chacune des deux enseignantes, les pratiques initiales qu'elles ont mentionnées lors de l'entrevue semi-dirigée avant la formation sont spécifiées. Puis, les apprentissages qu'elles disent avoir réalisés au cours de la formation, de même que les éléments qu'elles souhaitent ajouter à leurs pratiques après y avoir pris part, sont énoncés. Ensuite, une description exhaustive de la manière dont elles sont parvenues à déployer les pratiques recommandées présentées lors de la formation est proposée. Cette description inclut également les commentaires émis par les enseignantes quant à l'évolution de leurs pratiques lors de l'entrevue bilan. Pour l'enseignante concernée, les objectifs ciblés lors des suivis rétroactifs et les éléments discutés à ces moments sont aussi intégrés à cette section. Une synthèse des deux cas documentés clôt ce chapitre.

Le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats à la lumière de l'état des connaissances actuelles sur le sujet. Il vise aussi à relever les questionnements qui émanent des résultats. Dans un premier temps, un regard réflexif est posé sur les pratiques recommandées déjà mises en place par les enseignantes avant le projet. Dans un deuxième temps, les principaux défis et réussites rencontrés lors des lectures interactives planifiées et réalisées lors du projet sont discutés. Dans un troisième temps, les répercussions et les limites des suivis rétroactifs dont a bénéficié l'une des enseignantes sont abordées.

La conclusion propose un rappel des résultats en plus de s'attarder aux apports et aux limites du présent projet de recherche. Des pistes d'exploration par rapport aux sujets qui gagneraient à être davantage documentés sont aussi spécifiées.

## CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre est consacré à la présentation de la problématique et du problème de recherche. Les objectifs et les questions associées à la recherche, de même que sa pertinence scientifique et sociale, sont également exposés.

### **1.1 VISEES DU PROGRAMME D'EDUCATION PRESCOLAIRE**

La maternelle constitue le premier contact que les enfants entretiennent avec le monde scolaire. Selon le PFÉQ (MEQ, 2001), le mandat de l'éducation préscolaire est triple. Tout d'abord, son premier mandat est d'être un rite de passage qui donne le goût d'aller à l'école, notamment en amenant l'enfant à découvrir le plaisir d'apprendre. Son second mandat consiste à favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités, c'est-à-dire lui donner l'occasion de prendre conscience de ses capacités, de sa personnalité et de son autonomie. Enfin, le dernier mandat est de jeter les bases de la scolarisation sur le plan cognitif et social. Plus précisément, l'éducation préscolaire vise à faire vivre à l'enfant des expériences variées et stimulantes qui lui permettent d'enrichir sa compréhension du monde.

Outre ce triple mandat, les visées de l'éducation préscolaire s'articulent autour de l'enfant, considérant qu'il est lui-même au cœur de son développement, mais aussi de ses expériences de vie et de son univers du jeu (MEQ, 2001). En effet, le jeu est utilisé spontanément par l'enfant pour découvrir son environnement. En ce sens, il est primordial que cette activité soit au cœur des fondements de l'éducation préscolaire. Par ailleurs, c'est au cours de ses activités quotidiennes, soit de ses expériences de vie, qu'il développe des stratégies, des connaissances et des compétences fondamentales pour explorer le monde qui l'entoure.

Le programme d'éducation préscolaire comprend six compétences. Cinq d'entre elles s'arriment autour des différentes dimensions du développement global de l'enfant : 1) sensorielle et motrice; 2) affective; 3) sociale; 4) langagière et 5) cognitive (MEQ, 2001). Une sixième compétence propre à l'habileté de l'enfant à mener à terme une activité ou un projet est également au programme. Ces compétences sont développées dans le cadre des interactions quotidiennes entre l'enfant et son environnement. Le rôle de l'enseignante du préscolaire consiste, entre autres, à soutenir le développement global de l'enfant, à stimuler son désir d'apprendre et à l'amener à complexifier ses activités (MEQ, 2001).

Plusieurs activités peuvent être proposées aux enfants en vue de favoriser leur développement global. Parmi celles-ci se retrouve la lecture interactive. Cette pratique consiste en une lecture effectuée par un lecteur à un tiers ou à un groupe de personnes et au cours de laquelle la participation des auditeurs est sollicitée par le biais de questionnements et de discussions (Smolkin et Donovan, 2003).

Les compétences 4 (*Communiquer en utilisant les ressources de la langue*) et 5 (*Construire sa compréhension du monde*), qui se rapportent respectivement au développement langagier et au développement cognitif, comprennent des éléments qui peuvent être initiés grâce à cette pratique. Sur le plan langagier, le programme stipule que l'enfant doit, notamment par le recours aux albums de littérature jeunesse incluant les documentaires, explorer l'univers de la lecture et de l'écriture et prendre plaisir à agir comme lecteur (MEQ, 2001). On y mentionne aussi qu'il a à développer son habileté à reconnaître l'utilité de l'écrit et à exprimer sa compréhension de l'information (MEQ, 2001). Quant aux apprentissages liés à la compétence se rapportant au développement cognitif, le programme spécifie que l'enfant doit apprendre à faire des liens entre les nouvelles informations et son quotidien (MEQ, 2001). Il a aussi à développer son aptitude à organiser l'information, c'est-à-dire la chercher, la sélectionner et la communiquer (MEQ, 2001). Enfin, on y souligne que l'enfant doit être apte à partager ses connaissances et à relater ses apprentissages (MEQ, 2001).

Étant donné que la lecture interactive, particulièrement celle des documentaires, répond à plusieurs objectifs du programme d'éducation préscolaire, elle est reconnue comme étant une pratique essentielle pour favoriser le développement de l'enfant de maternelle (Kindle, 2013 ; Lennox, 2013 ; Mol, Bus et de Jong, 2009).

## **1.2 APPORTS DE LA LECTURE INTERACTIVE DE DOCUMENTAIRES**

La lecture interactive est fréquemment exploitée à la maternelle (Bortnem, 2008 ; Price, Bradley et Smith, 2012). Plusieurs auteurs rapportent qu'elle est une pratique fondamentale en vue de soutenir les apprentissages des enfants d'âge préscolaire (Kindle, 2013 ; Lennox, 2013 ; Mol *et al.*, 2009). Différents ouvrages peuvent être utilisés pour cette activité, notamment les albums de fiction<sup>3</sup>, les abécédaires, les chiffriers ou encore les recueils de poésie. Au cœur des différentes œuvres littéraires pouvant être utilisées en contexte de lecture interactive, les documentaires gagnent à être introduits dès la maternelle (Dionne, 2015 ; Duke, 2000 ; Pappas, 1993 ; Price *et al.*, 2012). Les documentaires consistent essentiellement en des œuvres de littérature jeunesse composées de textes informatifs, soit des textes qui visent à donner des informations à propos de sujets non fictifs (Ness, 2011). Maloch et Bomer (2013) considèrent d'ailleurs la lecture interactive comme une activité idéale pour initier les enfants à ce type d'ouvrage.

Pour chacune des sous-sections suivantes, les bénéfices reconnus de la lecture interactive, et plus spécifiquement celle des documentaires, sont exposés.

---

<sup>3</sup> L'album de fiction réfère ici à un album de littérature jeunesse composé de textes narratifs et qui raconte une histoire.

### 1.2.1 Interactions au cours de la lecture interactive et interventions des enseignantes

La lecture interactive est reconnue comme étant particulièrement propice aux interactions entre les enfants et l'enseignante (Moschovaki, Meadows et Pellegrini, 2007). Giasson (2011) mentionne à juste titre : « Ce n'est pas tant la lecture elle-même qui est bénéfique aux enfants que les interactions qui ont lieu avant, pendant et après la lecture. Ces interactions sont en fait plus importantes que le nombre de pages lues » (Giasson, 2011 : 48). Toutefois, cette pratique seule ne garantit pas des interactions riches : c'est plutôt la qualité des interventions des enseignantes au cours des lectures qui s'avère déterminante (Meyer, Wardrop, Stahl et Lin, 1994). Le potentiel des interventions suscitées par les lectures interactives est donc tributaire des pratiques privilégiées par les enseignantes.

Certaines études se sont intéressées à la fréquence et aux types d'interactions suscitées par les lectures interactives (Moschovaki *et al.*, 2007 ; Price *et al.*, 2012 ; Smolkin et Donovan, 2001). On y indique que la lecture de textes informatifs, dont sont composés les documentaires, engendre davantage d'interactions que ne le font les textes narratifs compris dans les albums de fiction (Moschovaki *et al.*, 2007 ; Price *et al.*, 2012). Plus spécifiquement, Price et ses collaboratrices (2012) ont comparé les lectures interactives d'albums de fiction et de documentaires de 20 enseignantes du préscolaire. Les résultats de leur recherche indiquent que la lecture interactive de documentaires amène non seulement l'enseignante à augmenter le nombre d'interventions réalisées pendant la lecture, mais également à amplifier le niveau de complexité des questions posées aux enfants. À cet égard, Zucker et ses collaborateurs (2010) constatent que les enfants offrent des réponses plus complètes et caractérisées par un discours plus recherché lorsque les enseignantes posent des questions élaborées. Dickinson et Smith (1994) mentionnent aussi que la qualité et la quantité des œuvres lues a un impact sur les interventions effectuées par les enseignantes.

### 1.2.2 Motivation des enfants à l'égard de la lecture interactive de documentaires

Mihai et ses collaborateurs (2015) décrivent la lecture interactive comme un exercice signifiant et motivant pour les enfants de maternelle. Toutefois, en ce qui a trait au recours plus spécifique aux documentaires pour ce type d'activité, certaines enseignantes de maternelle croient que ces livres intéressent moins les enfants que les albums de fiction (Dionne, 2015).

Pourtant, plusieurs auteurs mentionnent qu'en fait, les enfants apprécient ce type de livres (Correia ; 2011 ; Giasson, 2011 ; Kraemer, McCabe et Sinatra, 2012 ; Mantzicopoulos et Patrick, 2010 ; Price *et al.*, 2012;). Par exemple, dans le cadre de la recherche menée par Price et ses collaboratrices (2012), les enseignantes du préscolaire n'ont observé aucune différence quant au niveau d'attention et d'enthousiasme des enfants lors des lectures interactives selon que l'album lu soit de type narratif ou un documentaire. Toutefois, elles se disaient elles-mêmes moins confiantes et moins enthousiastes à lire les documentaires.

Pour leur part, Correia (2011) et Pappas (1993) font toutes deux état d'une préférence pour les documentaires chez les enfants de maternelle. Dans le même ordre d'idées, Kraemer et ses collaborateurs (2012) observent que les enfants de première année du primaire affichent majoritairement une préférence pour les documentaires, qu'ils y aient été préalablement exposés ou non.

Mantzicopoulos et Patrick (2010), de leur côté, notent un intérêt similaire pour les documentaires chez les garçons et les filles à la maternelle. À l'inverse, dans le cadre d'une méta-analyse portant sur les préférences littéraires des élèves d'âge scolaire, Topping (2015) révèle que la proportion d'enfants disant préférer les documentaires est plus élevée chez les garçons. Cette étude souligne aussi que plus les enfants vieillissent, plus cette tendance est importante (Topping, 2015). Toutefois, ces ouvrages, bien que très appréciés, demeurent sous-représentés parmi les œuvres littéraires proposés aux enfants (Duke, Bennet-Armistead et Roberts, 2003). De fait, pour développer l'intérêt des garçons pour la

lecture, Topping (2015) recommande aux enseignantes et aux bibliothécaires de les utiliser davantage en classe et de les rendre plus accessibles aux enfants.

### **1.2.3 Acquisition de connaissances sur le monde et apprentissages disciplinaires**

Au préscolaire, la lecture interactive offre la possibilité aux enfants d'effectuer des apprentissages qui leur seront ultérieurement nécessaires pour développer des compétences propres à la compréhension de lecture (Beck et McKeown, 2001 ; Moss, 2003 ; van Kleeck, 2008). Par exemple, l'exposition des jeunes enfants aux lectures interactives développe leur aptitude à faire des inférences (van Kleeck ; 2008) et les habilite à recourir aux images pour comprendre le texte (Beck et McKeown, 2001). Le modelage du recours aux images afin de soutenir la compréhension du texte est d'ailleurs mentionné par Dickinson (2001) comme une pratique à mettre en œuvre auprès des enfants d'âge préscolaire afin de tirer profit des lectures interactives. La lecture interactive engendre aussi plusieurs bénéfices au regard du développement d'habiletés en littératie (Mihai *et al.*, 2015 ; Mol *et al.*, 2009 ; Ziolkowski et Goldstein, 2008). Chez les enfants de maternelle, cette pratique favorise, entre autres, le développement de la conscience phonologique (Mihai et al, 2015), en plus d'élargir leurs habiletés à identifier les sons et les rimes (Ziolkowski et Goldstein, 2008) et à reconnaître les lettres de l'alphabet (Mol *et al.*, 2009).

Par ailleurs, la lecture interactive, spécifiquement celle de documentaires, se révèle une pratique intéressante pour faire acquérir aux enfants de nouveaux savoirs, enrichir leurs connaissances antérieures, éveiller leur intérêt pour divers sujets, répondre à leurs questionnements à propos du monde qui les entoure et maintenir leur curiosité intellectuelle (Beck et McKeown, 2001 ; Giasson, 2011 ; Mantzicopoulos et Patrick, 2010 ; Richgels, 2002).

Cette pratique permet également d'élargir le champ lexical des jeunes enfants (Beck et McKeown, 2001 ; Mol *et al.*, 2009) et, dans le cas des documentaires, de les exposer à un

vocabulaire spécialisé (Giasson, 2011; Mantzicopoulos et Patrick, 2010 ; Ness, 2011 ; Pappas, 2006, 1993). Selon Yopp et Yopp (2012), ces apprentissages peuvent se révéler d'autant plus intéressants si des activités complémentaires (ateliers, causeries, activités dirigées, projets, etc.) sur le sujet abordé sont effectuées puisque les enfants ont alors la possibilité d'utiliser ces mots spécialisés oralement. La réalisation d'activités complémentaires est d'ailleurs reconnue comme une pratique à privilégier pour faire suite à la lecture interactive d'un documentaire (Yopp et Yopp, 2012).

#### **1.2.4 Familiarisation avec les caractéristiques des textes informatifs**

Lire des œuvres de littérature jeunesse permet de faire découvrir aux enfants différents styles littéraires et leurs particularités (Beck et McKeown, 2001 ; Chlapana, 2016). L'exposition précoce aux documentaires leur donne l'occasion de se familiariser avec les caractéristiques des textes informatifs telles que l'usage de noms génériques, la présence de sous-titres ou encore le recours aux rubriques informatives (Duke et Kays, 1998 ; Hall, Boyer, Beschorner, 2016 ; Pappas, 1993). En y étant exposés, les enfants sont donc plus à même de développer des aptitudes à lire dans le but de s'informer et de se familiariser avec les stratégies de lecture à privilégier au regard de ce type d'écrits (Duke et Pearson, 2008). Plus précisément, Chlapana (2016) observe que les lectures interactives de documentaires amènent les enfants à développer des habiletés liées à la compréhension de lecture. La chercheuse a implanté au sein d'une classe de maternelle un programme d'intervention visant à outiller les enfants d'âge préscolaire à tirer profit des textes informatifs. L'enseignante a suivi une formation offerte par la chercheuse en plus de bénéficier d'un accompagnement en classe pendant deux semaines pour s'entraîner à mettre en pratique le contenu présenté. Au terme du programme d'intervention d'une durée de deux mois, Chlapana (2016) observe que l'habileté des enfants à générer eux-mêmes des questions pour approfondir leur compréhension des informations s'est accrue.

Dans la même lignée, plusieurs auteurs considèrent le modelage des stratégies de lecture comme une pratique à privilégier (Wiseman, 2011 ; Yopp et Yopp, 2012). Toutefois, les stratégies de lecture d'un texte informatif diffèrent de celles qui sont nécessaires à la lecture d'un texte narratif. Or, selon Venezky (2000), 75% des élèves de sixième année du primaire éprouvent des difficultés à lire des textes informatifs, notamment parce qu'ils ne maîtrisent pas ces stratégies.

Il y a quelques décennies, plusieurs chercheurs considéraient encore la structure des textes informatifs trop complexe pour les jeunes enfants et que les textes narratifs constituaient conséquemment le type de littérature auxquels ils devaient être exposés en premier (Pappas, 1993). Pourtant, les recherches effectuées par Duke et Kays (1998) et Pappas (1993) réfutent cette hypothèse. Leurs travaux montrent que les enfants ont les mêmes habiletés à assimiler les éléments propres au texte narratif d'un album de fiction qu'à intégrer les caractéristiques du texte informatif d'un documentaire. Plus spécifiquement, la recherche de Pappas (1993) a exposé vingt enfants d'une classe de maternelle à quatre périodes de lectures interactives lors desquelles un documentaire et un album de fiction étaient lus. Ces lectures étaient réalisées individuellement. Les enfants devaient ensuite « lire » eux-mêmes ces ouvrages à l'assistante de recherche supervisant l'activité. Or, les enfants ont démontré autant d'habiletés à intégrer à leurs « lectures » des éléments propres aux textes narratifs pour les albums de fiction (schéma du récit, mots d'états mentaux, etc.) que des éléments propres aux textes informatifs pour les documentaires (verbes conjugués au présent, noms génériques, etc.). Duke et Kays (1998), qui ont mené une recherche semblable, arrivent au même constat.

Mantzicopoulos et Patrick (2010) ont de leur côté observé que les enfants de maternelle sont aptes à tirer profit des documentaires en vue d'élargir leurs connaissances à propos des sujets scientifiques tels que la biologie ou la physique. Hall et ses collaborateurs (2016) soulignent de plus que les enfants de maternelle fréquemment exposés aux documentaires sont plus outillés à utiliser les textes informatifs pour se renseigner, notamment par le biais des images ou des sous-titres lus par l'adulte. Or, les élèves du

primaire sont de plus en plus nombreux à rencontrer des difficultés en lecture au deuxième et au troisième cycle du primaire (Mancilla-Martinez et Lesaux, 2011 ; Venezky, 2000). Ces difficultés sont, entre autres, dues au fait qu'on leur demande maintenant de lire en vue de parfaire leurs connaissances sur divers sujets, tandis qu'au début de leur scolarisation, ils apprennent à lire pour décoder les mots (Sanacore et Palumbo, 2009). Au regard de ces difficultés croissantes, la familiarisation avec les textes informatifs dès la maternelle se révèle une avenue intéressante.

### **1.3 EXPLOITATION LIMITEE DES DOCUMENTAIRES A LA MATERNELLE**

Malgré l'importance d'exposer les enfants dès leur plus jeune âge à des styles littéraires variés de manière à ce qu'ils soient plus tard aptes à en faire une lecture adéquate (Duke, 2000), les œuvres de fiction demeurent les premiers choix des enseignantes lorsqu'elles font la lecture aux enfants (Bortnem, 2008 ; Dionne, 2015 ; Pentimonti, Zucker, Justice et Kadevarek, 2010 ; Price *et al.*, 2012 ; Yopp et Yopp, 2006). Lorsqu'elles recourent aux documentaires, ce qui demeure rare (Bortnem, 2008 ; Dionne, 2015), la qualité des lectures interactives proposées, leur fréquence et leur durée ne semblent pas similaires à celles offertes pour les albums de fiction (Bortnem, 2008 ; Dionne, 2015 ; Price *et al.*, 2012). Pourtant, tel que mentionné précédemment, les documentaires gagneraient à être davantage exploités, et ce, dès la maternelle, considérant que plusieurs études soulignent les nombreux avantages d'y exposer les jeunes apprenants (Dionne, 2015 ; Duke, 2000 ; Pappas, 1993 ; Price *et al.*, 2012).

### **1.3.1 Durée et fréquence des lectures interactives de documentaires**

À ce jour, plusieurs recherches indiquent que la lecture interactive des documentaires est une pratique peu répandue dans les milieux scolaires, et ce, particulièrement à la maternelle (Bortnem, 2008 ; Dionne, 2015 ; Ness, 2011 ; Yopp et Yopp, 2006).

Yopp et Yopp (2006) ont demandé à 1144 enseignantes du préscolaire à la troisième année du primaire de lister les livres lus aux enfants au cours de la dernière semaine. Les résultats montrent qu'au préscolaire, seul 8% des textes lus aux enfants sont des textes informatifs. Cette proportion demeure faible, peu importe la fréquence à laquelle les enseignantes font la lecture interactive. Bortnem (2008) a de son côté soumis un questionnaire autorapporté à 101 enseignantes du préscolaire et du premier cycle du primaire. Même si 91% des enseignantes indiquent faire souvent, voire tous les jours, la lecture interactive aux enfants de leur classe, 51% d'entre elles révèlent qu'elles exploitent les documentaires rarement ou jamais. Dionne (2015), qui a interrogé 22 enseignantes du préscolaire à la troisième année du primaire, arrive à un constat similaire : même si 90,9% des enseignantes disent faire la lecture interactive au moins plusieurs fois par semaine, seuls 8,8% des textes lus sont de nature informative. Pour sa part, Ness (2011) a questionné 318 enseignantes de la maternelle à la cinquième année du primaire. Les résultats révèlent que les enseignantes de maternelle et de première année dédient moins de temps à la lecture interactive des textes informatifs et proposent moins de documentaires dans leur bibliothèque de classe que leurs collègues œuvrant auprès d'enfants plus âgés.

Au Québec, seuls les résultats d'une recherche menée par Bernier (2017) présentent des résultats en contradiction avec les autres études s'étant intéressées à la question. Dans le cadre de cette recherche, 80% des 124 enseignantes de maternelle questionnées ont indiqué que la lecture interactive de documentaires fait partie de leurs pratiques. Toutefois, aucune information relative à la fréquence et la durée de ces lectures n'ont été recueillies.

D'ailleurs, en ce qui concerne la durée des lectures interactives de documentaires, Bortnem (2008) constate que le temps y étant accordé au préscolaire et au début du

primaire est moins élevé que celui dédié à la lecture d'albums de fiction. Pourtant, au primaire, les enfants ont souvent à apprendre par le biais des textes informatifs, notamment en ce qui concerne les domaines de la science et de la technologie et de l'univers social, d'où l'importance de les outiller tôt à tirer profit de ces textes. Bortnem (2008) ajoute même que la durée moyenne des lectures interactives (tout type d'ouvrages confondus) qui est en moyenne de 20 minutes gagnerait à être augmentée afin que les enfants puissent en retirer un maximum de bénéfices.

Par ailleurs, Duke (2000) remarque au même titre que Ness (2011) que les documentaires représentent une faible part des œuvres de la bibliothèque de classe. Or, selon Yopp et Yopp (2012) au moins un tiers des livres proposés en classe devrait être des documentaires. Dans le même ordre d'idées, Trundle, Troland et Pritchard (2008) remarquent que les documentaires disponibles en milieux scolaires sont peu variés par rapport aux sujets abordés et souvent inadaptés au niveau des enfants d'âge préscolaire.

### **1.3.2 Sélection des documentaires exploités**

Lorsque les enseignantes sélectionnent des documentaires pour réaliser des lectures interactives, elles semblent limiter la variété des ouvrages choisis (Pentimonti, Zucker et Justice, 2010 ; Yopp et Yopp, 2012).

Yopp et Yopp (2012) se sont intéressées à des lectures interactives de documentaires réalisées par 120 enseignantes du préscolaire à la troisième année du primaire. Parmi les ouvrages sélectionnés par les enseignantes, 85% se rapportaient à des sujets liés aux sciences naturelles (animaux, plantes, espace), contre 12% pour les sciences sociales, 2% pour les arts et 1% pour les mathématiques.

Pentimonti et ses collaborateurs (2010) arrivent à un constat similaire. Ces derniers ont invité 84 enseignantes du préscolaire à lister pendant 30 semaines les livres lus aux enfants. Outre le fait que les documentaires ne représentaient que 4% des livres exploités,

les chercheurs ont constaté que les animaux, les traditions culturelles et les plantes représentaient les sujets fréquemment abordés à l'inverse des thèmes liés à la géographie, à l'histoire ou aux transports.

### **1.3.3 Raisons évoquées par les enseignantes pour justifier leur exploitation limitée des documentaires**

De multiples raisons sont avancées par les enseignantes pour justifier leur faible exploitation des documentaires. Certaines enseignantes se disent moins confiantes par rapport aux contenus des documentaires (Price *et al.*, 2012) alors que d'autres indiquent que la complexité du vocabulaire, le manque de connaissances antérieures des jeunes enfants, la longueur et la structure particulière du texte, l'exigence de la préparation requise et la présence d'élèves allophones sont des obstacles considérables (Dionne, 2015). Les enseignantes anticipent aussi le manque de temps, le manque de ressources, la difficulté à effectuer des liens avec la vie quotidienne de l'enfant et le défi de choisir un sujet qui répond aux intérêts de tous (Dionne, 2015 ; Ness, 2011). Pour justifier la forte proportion de livres lus se rapportant aux animaux, les enseignantes affirment qu'elles se sentent plus à l'aise avec ce sujet, que les œuvres de qualité à ce propos sont plus nombreuses et qu'elles croient que ce thème intéresse davantage les enfants (Yopp et Yopp, 2012).

Malgré ces réserves, les enseignantes reconnaissent des avantages à la lecture interactive des documentaires tels que la possibilité de répondre aux questions des enfants, de susciter la réflexion, de transmettre de nouvelles connaissances, d'introduire des contenus académiques ou d'intéresser les garçons à la lecture (Dionne, 2015 ; Ness, 2011).

#### **1.4 FORMATIONS ET SUIVIS OFFERTS AUX ENSEIGNANTES EN VUE DE MAXIMISER LES APPORTS DE LA LECTURE INTERACTIVE**

Même si les enseignantes ont fréquemment recours à la lecture interactive, plusieurs lacunes persistent quant aux interventions qu'elles privilégient lors de cette activité (Beck et McKeown, 2001 ; Dickinson, 2001). À cet égard, les enseignantes du préscolaire gagneraient à bénéficier de formations à propos de la lecture interactive de documentaires afin d'être mieux outillées à exploiter ces œuvres en classe (Zucker *et al.*, 2010).

À cet égard, plusieurs études concluent que les enseignantes qui bénéficient d'une formation portant sur la lecture interactive améliorent davantage leurs pratiques que les enseignantes non formées (Beck et McKeown, 2007 ; Dupin de Saint-André *et al.*, 2013 ; Kindle, 2013 ; Wasik et Bond, 2001). Par exemple, une étude menée par Dupin de Saint-André et ses collaboratrices (2013) rapporte que lors des lectures interactives, les interventions d'enseignantes expertes visant à soutenir la compréhension inférentielle des enfants tendent à se bonifier lorsqu'elles reçoivent une formation accompagnée d'un suivi. D'autres études soulignent que les enseignantes bénéficiant de formations tendent à recourir davantage aux pratiques recommandées de lectures interactives que les enseignantes non formées (Beck et McKeown, 2007 ; Kindle, 2013 ; Wasik et Bond, 2001). Des auteurs ajoutent aussi que les enfants exposés à des lectures interactives effectuées par une enseignante formée en retirent davantage de bénéfices que les enfants dont l'enseignante n'a pas été formée (Mol *et al.*, 2009 ; Whitehurst *et al.*, 1994).

En revanche, Lafortune et Martin (2004) de même que Savoie-Zajc et Bednarz (2007) remettent en question l'impact des formations de courte durée sur les pratiques des enseignantes. De fait, plusieurs auteurs (Anders, Hoffman et Duffy, 2000 ; Butler, 2005 ; Richard *et al.*, 2017) recommandent l'ajout d'un suivi complémentaire afin que les enseignantes modifient à long terme leurs pratiques et que la formation offerte se révèle efficace. En ce qui concerne l'impact d'un tel suivi, Hoffman (2011) constate qu'un suivi personnalisé offert en complément à une formation mène l'enseignante à bonifier ses pratiques, notamment en ce qui a trait à la durée des lectures interactives et à la richesse de

leurs interventions. Mol et ses collaboratrices (2009) ont réalisé une méta-analyse à ce sujet. Après avoir examiné les résultats de 31 études réalisées entre 2007 et 2009 portant sur les effets des lectures interactives, elles constatent que les améliorations des enfants sont plus significatives dans les classes où les enseignantes bénéficient d'un suivi assuré par les chercheurs en plus d'une formation. Les travaux de Richard et ses collaborateurs (2017) vont dans le même sens. Ces derniers ont recensé les écrits faisant état d'un modèle de formation continue en enseignement de la lecture et de l'écriture offert à des enseignants du préscolaire au secondaire. L'analyse de cette recension révèle que « pour avoir des retombées positives sur l'apprentissage des élèves, le développement professionnel ne peut se limiter à offrir individuellement aux enseignants des activités de perfectionnement composées d'une succession de formations ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ou accompagnement » (Richard *et al.*, 2017 : 9). Néanmoins, aucune étude ne s'est intéressée, à notre connaissance, aux répercussions d'un suivi offert en complément à une formation portant sur les pratiques de lectures interactives de documentaires au préscolaire.

### **1.5 PROBLEME DE RECHERCHE ET PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE**

Bien que les écrits scientifiques insistent sur les bénéfices d'inclure les documentaires aux lectures interactives effectuées à la maternelle, ces œuvres demeurent peu utilisées comparativement aux albums de fiction. Or, même si la lecture de textes narratifs largement utilisés par les enseignantes comporte de nombreux avantages, elle n'apparaît pas suffisante pour permettre le développement de toutes les habiletés nécessaires à lire dans le but de s'informer (Duke, 2000; Hall, Sabey et McLellan, 2005). Considérant l'importance d'initier les enfants le plus tôt possible à la lecture de ces ouvrages, puisqu'une exploitation précoce et adéquate des textes informatifs a un impact sur la réussite scolaire des enfants une fois au primaire (Venezky, 2000), il apparaît essentiel d'outiller les enseignantes à exploiter suffisamment et efficacement ces œuvres en classe. L'impact d'une formation et d'un suivi

complémentaire sur la qualité des interventions des enseignantes lors des lectures interactives est également un aspect non négligeable (Anders *et al.*, 2000 ; Mol *et al.*, 2009). Considérant qu'aucune étude ne s'est intéressée à la manière dont les enseignantes de maternelle 5 ans comprennent et mettent en œuvre des pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires après avoir bénéficié d'une formation avec ou sans suivi sur le sujet, une recherche à cet égard se révèle à propos.

### **1.5.1 Objectifs et questions de recherche**

L'objectif de ce projet de recherche est de décrire la manière dont des enseignantes de maternelle 5 ans mettent en œuvre des pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires après avoir bénéficié d'une formation avec ou sans suivi. Il a également pour but de comparer la mise en œuvre de ces pratiques selon que l'enseignante bénéficie d'un suivi complémentaire à la formation ou non.

Conséquemment, ce projet s'articule autour des deux questions de recherche suivantes : 1) Comment des enseignantes de maternelle 5 ans parviennent-elles à mettre en œuvre les pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires après avoir bénéficié d'une formation sur le sujet ? et 2) Ces pratiques diffèrent-elles selon que l'enseignante bénéficie ou non d'un suivi complémentaire à la formation ?

### **1.5.2 Pertinence scientifique et sociale**

Ce projet présente une pertinence scientifique puisqu'il mène à la collecte de données empiriques à propos d'un sujet peu documenté. En effet, bien que les apports de la lecture interactive des documentaires et les pratiques des enseignantes à cet effet aient été largement documentés, la manière dont les enseignantes de maternelle s'approprient les pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires demeure inexplorée. La

collecte de données effectuée par le biais d'observations non participantes et bonifiée par des entrevues semi-dirigées contribue également à l'originalité du présent projet de recherche. Le sujet traité rejoint de plus les intérêts actuels des recherches menées dans le domaine de l'éducation compte tenu de l'ensemble des études récemment effectuées sur les apports des documentaires et les bénéfices de la lecture interactive (Dionne, 2015 ; Price *et al.*, 2012 ; Zucker *et al.*, 2010).

La pertinence sociale de ce projet réside dans l'importance d'exploiter suffisamment et adéquatement les documentaires dès la maternelle pour favoriser le développement des enfants d'âge préscolaire et les outiller à lire dans le but de s'informer (Chlapana, 2016 ; Duke, 2000). Étant donné que les textes informatifs, dont sont composés les documentaires, sont introduits au curriculum scolaire dès le premier cycle du primaire (MELS, 2013 ; MEQ, 2001), la familiarisation avec ce type de texte dès la maternelle se révèle pertinente afin d'assurer une continuité entre les expériences vécues au préscolaire et les apprentissages du primaire. Qui plus est, les informations propres à la mise en œuvre de ces pratiques recommandées par des enseignantes de maternelle pourront éventuellement être utilisées en vue d'élaborer des programmes de formation qui répondront à leurs besoins et aux défis qu'elles rencontrent. Enfin, le fait d'outiller ces enseignantes à exploiter efficacement ces ouvrages contribuera à leur formation continue en plus de permettre aux enfants de leur classe de vivre des activités riches en lien avec les textes informatifs et de soutenir leurs apprentissages à cet effet.

## CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre vise à décrire les concepts inhérents au projet de recherche. Plus spécifiquement, la lecture interactive, le documentaire et les pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires sont abordés.

### 2.1 LECTURE INTERACTIVE

La lecture interactive est une pratique fréquemment employée par les enseignantes de maternelle (Dionne, 2015 ; Price *et al.*, 2012). Comme l'illustre la problématique soulevée, elle est reconnue pour soutenir le développement des enfants (Kindle, 2013 ; Mol *et al.*, 2009) et est considérée comme l'une des pratiques les plus importantes pour assurer la réussite scolaire en lecture (Giasson, 2011 ; Moss, 2003 ; van Kleeck, 2008). La lecture interactive est toutefois présentée dans la littérature scientifique sous différentes appellations. Dans la littérature francophone, on la désigne à la fois comme « lecture à voix haute » (Dionne, 2015 ; Turgeon, 2011), « lecture à haute voix » (Dupin de Saint-André *et al.*, 2013 ; Noël-Gaudreault, 2005) ou encore « lecture interactive » (Balslev, Martinet et Saada-Robert, 2006 ; Boudreau et Beaudoin, 2015 ; Pouliot, 2005). Dans la littérature anglophone, qui demeure plus abondante à ce sujet, on retrouve principalement les expressions « shared book reading » (Baldwin, 2015 ; Hindman, 2008 ; WWC, 2015), « interactive read-alouds » (Bortnem, 2008; Fisher *et al.*, 2004; Lennox, 2013), « teacher's book reading » (Dickinson, 2001) et « interactive book reading » (Kindle, 2013; Mol *et al.*, 2009; Servizzi, 2013 ; Wasik et Bond). Dans le cadre du présent mémoire, l'appellation « lecture interactive » a été retenue considérant que c'est ainsi que cette pratique est le plus communément désignée dans la littérature scientifique francophone.

La section suivante fait état des multiples définitions attribuées à la lecture interactive et décrit les différentes approches qui la caractérisent. Bien que plusieurs auteurs

mentionnent des pratiques recommandées de lectures interactives, celles-ci ne sont pas présentées dans cette section. La section 2.3 traite toutefois plus spécifiquement des pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires. Mis à part les pratiques visant à travailler le schéma du récit, les caractéristiques des personnages et les émotions, les pratiques recommandées de lectures interactives (ex. : présenter le contexte éditorial, poser des questions ouvertes, etc.) peuvent aussi être appliquées à la lecture interactive des documentaires.

### **2.1.1 Définition de la lecture interactive**

Dupin de Saint-André (2011) décrit la lecture interactive comme les « pratiques durant lesquelles l’enseignant lit à haute voix une œuvre à ses élèves, les questionne et discute de son sens avec eux » (Dupin de Saint-André, 2011 : 21). Barrentine (1996) la décrit comme un moment où l’enseignante, par l’entremise d’un livre, apprend aux enfants à donner un sens au texte. De leur côté, Zucker et ses collaborateurs (2013) considèrent que cette pratique se rapporte aux interactions suscitées lors la lecture d’un livre par un adulte à un ou plusieurs enfants. Giasson (2011), quant à elle, la présente comme une lecture lors de laquelle « l’adulte ajoute des questions ou des commentaires (...) afin d’inciter les enfants à réfléchir sur certains aspects du texte » (Giasson, 2011 : 48). Enfin, Mihai et ses collaborateurs (2015) perçoivent plutôt la lecture interactive comme une activité à laquelle l’enseignante a recours pour observer les aptitudes des enfants au regard de certains apprentissages. Par exemple, elle peut l’utiliser pour évaluer les habiletés des enfants propres à la conscience phonologique ou la compréhension des concepts de lettres et de mots.

Selon Smolkin et Donovan (2003), la lecture interactive consiste en une lecture effectuée par un lecteur à un tiers ou à un groupe de personnes au cours de laquelle la participation des auditeurs est sollicitée par le biais de questionnements et de discussions. Toujours selon ces auteurs, elle consiste en une activité où le texte, les enfants et

l'enseignante interagissent à propos du contenu du livre. Plus précisément, elle échange avec les enfants avant, pendant et après la lecture et utilise leurs idées afin de favoriser les interactions (Smolkin et Donovan, 2003).

Dans le cadre du présent projet de recherche, le sens accordé au concept de lecture interactive repose sur la définition proposée par Smolkin et Donovan (2003). Cette définition a été retenue, car elle est la plus complète et correspond aux lectures interactives élaborées à partir d'un documentaire à l'intention des enfants du préscolaire.

### **2.1.2 Différents types de lectures interactives et rôles de l'enseignante**

Dickinson et Smith (1994) se sont intéressées aux différents types de lectures interactives effectuées par les enseignantes. Ceux-ci identifient trois approches : l'approche co-constructive, l'approche orientée vers l'expression artistique et l'approche centrée sur la discipline. Pour leur part, Beaudoin et Giasson (1997) décrivent les différents rôles endossés par l'enseignante dans le cadre de ces approches. Le tableau 1 présente les caractéristiques des différentes approches et les interventions mises à l'avant-plan par l'enseignante pour chacune d'entre elles.

Tableau 1 : Différentes approches de lecture interactive- inspiré de Beaudoin et Giasson (1997) et Dickinson et Smith (1994)

Type d'approche	Principaux moments des interventions	Nature des interventions	Rôles endossés par l'enseignante
<b>Approche co-constructive</b>	Pendant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Co-construction du sens du texte avec les enfants</li> <li>-Discussions et questionnements liés au contenu du texte et des images</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Organisatrice</li> <li>-Veiller au bon déroulement de l'activité</li> <li>-Gérer la durée de l'activité</li> </ul>
<b>Approche orientée vers l'expression artistique</b>	Avant et après la lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dramatisation de la lecture par le biais d'intonations variées et d'expressions faciales</li> <li>-Peu ou pas d'interventions pendant l'activité pour permettre aux enfants de profiter de la lecture</li> <li>-Quelques interventions avant la lecture et plusieurs interventions après la lecture</li> <li>-Discussions après la lecture dans le but d'émettre des commentaires et de se questionner à propos de l'œuvre lue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Octroyer le droit de parole</li> <li>-Faire des liens entre les idées des enfants</li> <li>2) Assistante</li> <li>-Aider les enfants à formuler leurs idées</li> <li>-Questionner les enfants pour les amener à expliciter leurs propos</li> <li>3) Stimulatrice</li> <li>-Proposer des pistes de réflexion aux enfants</li> <li>-Susciter la participation des enfants</li> <li>-Partager ses propres idées</li> </ul>
<b>Approche centrée sur la discipline</b>	Pendant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Beaucoup de contrôle de l'enseignante sur le déroulement de l'activité</li> <li>-Demandes de l'enseignante principalement liées aux éléments textuels et explicites pour vérifier leur écoute</li> <li>-Plusieurs interventions de l'enseignante visant à maintenir l'attention des enfants</li> <li>-Peu de discussions enfants-enseignante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le rôle principal de l'enseignante est de garder les enfants attentifs et de vérifier leur niveau d'écoute.</li> </ul>

Dickinson et Smith (1994) soulignent qu'une approche orientée vers l'expression artistique est à privilégier afin de soutenir le développement langagier des enfants. En effet, les enfants ayant bénéficié de lectures interactives caractérisées par cette approche au cours de leur prématernelle présentent un vocabulaire réceptif et expressif significativement plus développé une fois en maternelle comparativement à ceux ayant bénéficié de lectures interactives dont l'approche est centrée sur la discipline (Dickinson et Smith, 1994). Pour leur part, Beaudoin et Giasson (1997) ne préconisent pas l'approche centrée sur la discipline considérant qu'elle suscite peu d'interactions riches entre les enfants et l'enseignante. Cependant, elles soulignent que l'approche co-constructive et l'approche orientée vers l'expression artistique sont toutes deux en mesure de soutenir le développement des enfants : la qualité des interventions mises en œuvre par les enseignantes se révèle plus déterminante que les moments auxquels elles ont lieu.

Dans le cadre de cette recherche, les pratiques recommandées proposées aux enseignantes se rapportent autant à l'approche co-constructive qu'à l'approche orientée vers l'expression artistique considérant que les interventions mises à l'avant-plan pour ces deux approches sont toutes deux susceptibles de susciter des échanges riches (Beaudoin et Giasson, 1997).

## **2.2 DOCUMENTAIRE**

Dans le cadre de ce projet de recherche, le terme « documentaire » réfère exclusivement aux documentaires de format « papier », lesquels sont inclus dans la large catégorie des albums de littérature jeunesse. Le terme « album » est utilisé dans ce contexte afin de désigner le support. Van der Linden (2013) définit d'ailleurs l'album comme un élément « sur lequel s'inscrivent, en interaction, des images et du texte au sein d'un support » (Van der Linden, 2013 : 29).

Dans la littérature scientifique et professionnelle, le documentaire est appelé de différentes façons. Du côté francophone, on le désigne parfois comme « l'album documentaire » (Boudreau et Beaudoin, 2015 ; Lachance, 2011 ; Leclaire-Halté, 2015 ; Turgeon, 2011), le « livre documentaire » (Guérette, Roberge, Bader et Carrier, 2007 ; Lachance, 2009) ou encore simplement « documentaire » (Bergeron et Brunet, 2011 ; Hamaide-Jager, 2013 ; MELS, 2015 ; Prévost et Morin, 2011)<sup>4</sup>. Dans la littérature anglophone, on l'appelle à la fois « nonfiction book » (Barnyak et McNelly, 2016 ; Bortnem, 2008 ; Gill, 2009), « information book » (Duke, 2003 ; Pappas, 2006 ; Price *et al.*, 2012), et, le plus communément, « informational text » (Chlapana, 2016 ; Correia, 2011 ; Mantzicopoulos et Patrick, 2011 ; Ness, 2011 ; Yopp et Yopp, 2012). Dans le cadre du présent mémoire, le terme « documentaire » a été retenu considérant qu'il est plus fréquemment utilisé dans la littérature francophone et qu'il est celui qui correspond le mieux aux albums de littérature jeunesse faisant l'objet de ce projet de recherche.

### 2.2.1 Définitions et attributs du documentaire

Plusieurs auteurs proposent une définition du documentaire. Ces différentes définitions varient toutefois à l'égard de certains points. Selon Pappas (2006 ; 1993), les documentaires sont essentiellement des ouvrages composés de textes informatifs, soit de textes qui visent à transmettre des informations à propos de sujets non fictifs. Pour Ness (2011), le documentaire se définit comme un ouvrage présentant les caractéristiques indiquées dans le tableau 2 ci-dessous. Duke (2003) ajoute que les documentaires comprennent généralement des éléments visant à clarifier ou à organiser le texte, tels des sous-titres, une table des matières ou une légende.

---

<sup>4</sup> Plusieurs ressources professionnelles telles que *Sentiers Littéraires pour enfants*, *Lurelu*, *Bibliothèque et Archives nationales du Québec* (BAnQ) et *Ricochet* nomment aussi ces ouvrages « documentaires ».

Tableau 2 : Caractéristiques du documentaire selon Ness (2011)<sup>5</sup>

1	Il présente des informations propres aux humanités (arts, culture, langue, histoire, etc.) ou aux technologies.
2	Il privilégie les verbes conjugués au présent.
3	Il emploie des noms génériques.
4	Il comprend un vocabulaire technique.
5	Il propose une classification ou une définition des contenus.
6	Il emploie l'une ou l'autre des formes suivantes : comparaison/contraste, problème/solution, cause/effet.
7	Il présente des éléments visuels fondamentaux pour soutenir la compréhension du texte tels que des graphiques, des diagrammes, des tableaux ou des photographies.

Toujours selon les travaux de Duke (2003), les documentaires excluent les biographies, lesquelles ont pour fonction de documenter le parcours d'un individu spécifique et non de renseigner à propos d'un phénomène social ou naturel. De surcroît, les biographies adoptent une structure de texte différente et suivent un ordre séquentiel en opposition aux caractéristiques mentionnées précédemment. Duke (2003) écarte également des documentaires les docufictions, c'est-à-dire les albums qui marient le texte narratif et le texte informatif. Toutefois, Guérette et ses collaboratrices (2007) considèrent que le documentaire comprend un plus large éventail de types d'ouvrages. Elles y incluent, en plus des biographies et des docufictions, les livres du gai savoir<sup>6</sup> et les documentaires à

<sup>5</sup> La définition de Ness (2011) présente les principales caractéristiques du documentaire. Il importe toutefois de préciser que l'on retrouve des documentaires destinés aux enfants d'âge préscolaire qui ne comportent que certains de ces éléments.

<sup>6</sup> Les albums du gai savoir sont définis comme des ouvrages destinés aux jeunes enfants qui ne savent pas encore lire et regroupent les imagiers, les abécédaires et les chiffriers (Guérette *et al.*, 2007). Les docufictions, aussi appelés documentaires de fiction, renvoient aux albums qui « choisissent de transmettre les contenus documentaires sous forme de récits de fiction. » (Guérette *et al.* 2007 : 85)

propos de thématiques imaginaires (dragons, monstres, sirènes, etc.). Bergeron et Brunet (2011) désignent également les manuels et les dictionnaires spécialisés comme tels. Ces derniers spécifient que les documentaires peuvent être utilisés à diverses fins, notamment pour exposer des faits et des témoignages, mais aussi pour proposer des définitions, répondre aux questions du lecteur ou encore suggérer des activités que l'enfant peut réaliser seul ou avec ses pairs.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance des images (photographies, schémas, dessins, etc.) dans les documentaires puisqu'elles soutiennent la compréhension du lecteur en lui permettant de visualiser les informations mentionnées dans le texte (Guérette *et al.* ; Lachance, 2011 ; Ness, 2011). D'ailleurs, considérant l'apport informatif complémentaire et essentiel des images (Lachance, 2011), les documentaires constituent de réelles œuvres multimodales, la multimodalité faisant référence à la combinaison de divers modes de communication, entre autres ceux du texte et de l'image (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017)<sup>7</sup>.

Gill (2009), qui identifie les éléments à prendre en considération au moment du choix du documentaire, insiste aussi sur l'importance de l'aspect visuel. Le documentaire idéal propose, selon elle, une présentation qui contribue à la transmission des informations. Particulièrement, les images doivent être en complémentarité avec le texte de manière à bonifier la compréhension du lecteur. Une mise en évidence des termes spécialisés (ex. : couleurs, caractère gras, etc.) constitue aussi un atout. Sur le plan du contenu, le documentaire se doit d'être exempt d'anthropomorphisme, d'éléments visant à enjoliver la réalité ou de l'emploi d'un ton condescendant envers les enfants. De plus, dans le cas d'un album de docufiction, les éléments appartenant à la fiction et ceux référant à la réalité doivent être clairement distinguables. Les documentaires qui comprennent un glossaire, qui

---

<sup>7</sup> La littératie médiatique multimodale réfère pour sa part à « (...) la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex. : mode linguistique seul) et multimodales (ex. : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message. » (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 : 8)

proposent des pistes d'exploitation pour aller plus loin, ou qui listent les références consultées sont à privilégier. Au niveau du style, Gill (2009) mentionne que les documentaires idéaux présentent l'information de façon créative et attrayante, par exemple à l'aide de rabats ou de questions interpellant directement le lecteur. Ness ajoute aussi qu'un documentaire de qualité se doit de présenter des informations actuelles et durables dans le temps.

Dans le contexte de l'actuelle évolution des pratiques de communication et des supports de création et de diffusion (Lacelle *et al.*, 2017), il importe enfin de préciser que les documentaires peuvent également prendre la forme d'œuvres numériques documentaires (Martel, Boutin, Lemieux et McLaughlin, 2018), lesquelles peuvent être lues à l'aide de divers outils tels qu'un ordinateur, une tablette numérique ou un tableau numérique interactif (TNI). Ces œuvres se caractérisent généralement par l'ajout d'éléments multimédias tels que des images animées, des effets sonores, un texte lu à haute voix par un narrateur ou des hyperliens ; l'enfant peut donc « lire » certains de ces ouvrages de façon autonome (Korat, Kozlov-Petrez et Segal-Drori, 2017). Vanhallen, Bus et de Jong (2006) distinguent toutefois les livres numériques animés (images animées, effets sonores, interactions avec le lecteur, etc.), profitables aux enfants d'âge préscolaire sur le plan de la compréhension et des mots de vocabulaire, des livres numériques dits « statiques »<sup>8</sup>.

Il est à considérer que les bénéfices du recours aux livres numériques comparativement aux livres en format « papier » demeurent mitigés. Certains chercheurs considèrent que le livre numérique favorise le développement d'habiletés en littératie (Korat *et al.*, 2017; Shamir et Shlafer, 2011) et motive les enfants à lire (Jones et Brown, 2011). Cependant, d'autres études soutiennent que les enfants améliorent davantage ces habiletés avec les livres traditionnels plutôt qu'avec les livres numériques (Kozminski et

---

<sup>8</sup> Gobbé-Mévellec (2014) remarque d'ailleurs une production intéressante d'œuvres numériques animées (également appelées « appli-livres ») comparativement à celle des livres numériques statiques. Toutefois, au Québec, la « reproduction » de documentaires initialement produits en format papier se traduit fréquemment par un PDF statique et sans animation (Martel *et al.*, 2018). Martel et ses collaborateurs (2018) remarquent que l'offre éditoriale numérique est très limitée en ce qui a trait aux documentaires au Québec.

Asher-Sadon, 2013) et que l'accompagnement d'un adulte qui fait la lecture à l'enfant se révèle plus efficace pour soutenir les apprentissages des enfants que lorsque ceux-ci n'interagissent qu'avec les fonctions multimédias du livre numérique (Barnyak et McNelly, 2015).

Il est important de préciser que considérant que les pratiques recommandées présentées lors de la formation offerte pour cette recherche se rapportent davantage aux œuvres de littérature jeunesse traditionnelles et compte tenu de la marginalité du recours aux œuvres littéraires numériques au Québec, seuls les documentaires de format « papier » ont été utilisés par les enseignantes participantes dans le cadre du présent projet de recherche.

### **2.2.2 Le documentaire et le PFÉQ (MEQ, 2001)**

Le chapitre dédié à l'éducation préscolaire du PFÉQ (MEQ, 2001) indique que les documentaires figurent parmi les repères culturels à exploiter. Ils sont également mentionnés, dans le cadre de la quatrième compétence au préscolaire (*Communiquer en utilisant les ressources de la langue*), comme un support qui peut être utilisé par les enseignantes pour initier l'enfant aux différents usages de la communication. Toutefois, les documentaires sont spécifiés à titre indicatif et le PFÉQ n'en fait pas un outil que les enseignantes du préscolaire se doivent nécessairement d'exploiter. De plus, le PFÉQ fait allusion aux documentaires au sens général, incluant les documentaires audiovisuels. Aucune allusion spécifique aux documentaires issu de la littérature jeunesse n'est mentionnée.

Malgré tout, au primaire, la progression des apprentissages propres à la compétence *Lire des textes variés* (MELS, 2013) stipule que les élèves doivent, dès le 1<sup>er</sup> cycle, développer leur aptitude à dégager les caractéristiques des textes « qui expliquent », soit les textes informatifs. De même, la section de la progression des apprentissages référant à la

compétence *Apprécier des œuvres littéraires* rappelle que les élèves doivent, au terme du 1<sup>er</sup> cycle, être capables de distinguer les différents types d'écrits. Enfin, dans le cadre des repères culturels associés au domaine de la langue compris dans le PFÉQ (2001), il est suggéré d'exposer les élèves du 1<sup>er</sup> cycle à différents types de textes, dont les textes qui décrivent, qui expliquent, qui illustrent des informations ou qui servent d'outils de référence. Étant donné que ces textes à caractère informatif, dont sont composés les documentaires, sont introduits au curriculum scolaire dès le 1<sup>er</sup> cycle, la familiarisation avec ce type d'écrits dès la maternelle se révèle pertinente.

### **2.3 PRATIQUES RECOMMANDÉES DE LECTURES INTERACTIVES DE DOCUMENTAIRES**

Plusieurs auteurs font état des pratiques recommandées à mettre en œuvre lors de la lecture interactive du documentaire (Boudreau et Beaudoin, 2015 ; Gill, 2009 ; Pentimonti *et al.*, 2010 ; Richgels, 2002 ; Yopp et Yopp, 2012). En sciences de l'éducation, les pratiques recommandées sont définies comme « des pratiques d'enseignement ayant été reconnues efficaces par la recherche scientifique » (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015 : 4-5). Selon Tankersley, Harjusola-Webb et Landrum, (2008), elles correspondent plus précisément à des stratégies d'enseignement ou à des programmes éducatifs reconnus pour engendrer des effets positifs quant aux apprentissages. Pour Whitehurst (2001), la mise en œuvre de pratiques recommandées consiste à tirer profit des connaissances empiriques afin de choisir les pratiques enseignantes les plus efficaces.

Cette section du cadre conceptuel porte sur les pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires répertoriées dans la littérature. Il importe toutefois de spécifier que la plupart des pratiques recommandées quant à la lecture interactive de ces ouvrages sont issues d'écrits professionnels. En effet, peu d'écrits scientifiques, à notre connaissance, ont documenté le recours à ces pratiques.

### 2.3.1 Préparation de la lecture

Avant même d'effectuer une lecture interactive, l'enseignante doit la planifier adéquatement. Cette préparation comprend la sélection d'un documentaire de qualité. Gill (2009) identifie d'ailleurs des éléments à considérer au moment du choix du documentaire à exploiter. Ces éléments sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3 : Éléments à considérer lors du choix du documentaire selon Gill (2009)

1	Complémentarité des images avec le texte
2	Mise en évidence des termes spécialisés (couleurs, caractère gras, etc.)
3	Présence d'un glossaire/ lexique
4	Suggestions de pistes d'exploitation pour aller plus loin
5	Liste des références consultées par l'auteur
6	Recours aux sous-titres pour organiser le texte
7	Informations présentées de façon attrayante (rabats, questions qui interpellent directement le lecteur, etc.)
8	Niveau de langue approprié à l'âge des lecteurs

Le documentaire doit aussi être choisi en fonction des caractéristiques des enfants, c'est-à-dire leur âge, leur niveau de développement et leurs intérêts (Terrblanche, 2002) et, idéalement, être lié à la thématique exploitée en classe (Dickinson, 2001). Giasson (2011) ajoute qu'il est préférable que le sujet de l'ouvrage choisi soit proche du quotidien des enfants, c'est-à-dire qu'il leur permette de comprendre en quoi les informations du texte peuvent leur être utiles. Pentimonti et ses collaborateurs (2010) mentionnent qu'en plus du

choix d'une œuvre adéquate, l'enseignante doit lire le livre avant d'en faire la lecture aux enfants et déterminer les éléments sur lesquels elle souhaite attirer leur attention. Par le fait même, elle bénéficie de cette première lecture pour planifier les interventions à effectuer avant, pendant et après et déterminer une intention de lecture (Fisher *et al.*, 2004). Giasson (2011) abonde dans le même sens en spécifiant que la familiarité de l'enseignante avec le livre lu contribue à l'engagement des enfants au cours de la lecture interactive. Il est d'ailleurs recommandé de rédiger un aide-mémoire écrit des interventions prévues (van Kleeck, 2008).

L'enseignante peut tenter de prédire les commentaires ou les questions des enfants en vue d'y répondre adéquatement (Barrentine, 1996). Il est également recommandé d'approfondir, au besoin, ses propres connaissances à propos du sujet du documentaire afin de se sentir en confiance au moment de le lire aux enfants (Dionne, 2015).

### **2.3.2 Interventions avant la lecture**

Avant de commencer la lecture du documentaire, il est suggéré de réaliser certaines interventions auprès des enfants. Entre autres, après leur avoir lu le titre de l'œuvre et les avoir invités les enfants à en déduire le sujet, il est proposé d'activer leurs connaissances antérieures (Boudreau et Beaudoin, 2015). Pour activer de façon optimale ces connaissances au moment d'introduire un nouveau thème, comme c'est souvent le cas lors de la lecture interactive d'un documentaire, Raby et Morin (2016) proposent d'élaborer une carte conceptuelle portant sur le sujet traité avec les enfants. Il est ainsi possible d'y inscrire leurs connaissances initiales, pour ensuite bonifier la carte des nouveaux savoirs acquis lors des lectures et des activités vécues en classe en lien avec le sujet. Pour mettre en place efficacement cette pratique, il est préférable de réaliser la carte conceptuelle de manière qu'elle soit visible et attrayante, idéalement réalisée au TNI ou sur un carton de grand format (Raby et Morin, 2016). L'ajout d'images est aussi recommandé afin que les enfants de maternelle puissent en faire une « relecture » de façon autonome (Raby et Morin, 2016).

Dans le cas où le documentaire traite d'un thème peu connu des enfants, il est aussi intéressant d'initier le sujet afin qu'ils soient en mesure de bénéficier pleinement de la lecture interactive (Doiron, 1994). Cette introduction peut prendre la forme d'une discussion, d'une démonstration, ou encore de la présentation d'un objet pertinent. Cette étape est profitable pour l'enseignante puisqu'elle peut ainsi évaluer le niveau de connaissances des enfants et ajuster sa lecture interactive en conséquence (Doiron, 1994).

Avant, la lecture, il s'avère pertinent que l'enseignante s'attarde avec les enfants aux différentes parties de l'ouvrage, telles que la page couverture ou la quatrième de couverture (Terrblanche, 2002). Il est tout aussi important de leur spécifier l'intention de lecture afin qu'ils prennent conscience du but de l'activité, soit celui de s'informer (Boudreau et Beaudoin, 2015). L'enseignante peut aussi les inviter à nommer ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet (Chlapana, 2016 ; Prévost et Morin, 2011). Boudreau et Beaudoin (2015) proposent de consulter avec les enfants la table des matières, ce que Yopp et Yopp (2012) considèrent comme une occasion intéressante de modeler l'utilisation de cet outil. Enfin, il importe de présenter l'auteur, la maison d'édition, et, en survolant le livre, le type d'images inclus dans l'ouvrage (WWC, 2015). Cette façon de faire permet à l'enseignante de réutiliser ces observations ultérieurement afin d'aider les enfants à porter un regard critique sur la qualité et la fiabilité du documentaire (Doiron, 1994).

Toutefois, en ce qui concerne l'ensemble des interventions avant la lecture, Giasson (2011) spécifie que le temps y étant dédié doit demeurer limité afin que la majeure partie de l'activité soit dédiée aux interventions pendant la lecture.

### **2.3.3 Interventions pendant la lecture**

Au cours de la lecture interactive, Yopp et Yopp (2000) soulignent l'importance d'offrir de fréquentes occasions aux enfants de s'exprimer, que ce soit en les questionnant, en les invitant à commenter ou à poser des questions. Dans le même sens, Giasson (2011)

insiste sur la nécessité de permettre aux enfants de faire part de leurs réactions et de poser des questions. À cet effet, il est suggéré de les interroger régulièrement à propos du contenu afin de vérifier leur compréhension (Boudreau et Beaudoin, 2015). Il est préférable de privilégier les questions ouvertes et les questions de relance, lesquelles maximisent les occasions d'interactions, et d'enrichir les propos des enfants en vue de les inciter à expliciter leurs réponses (Breit-Smith, Busch, Schneider et Guo, 2019). Il est aussi suggéré de les amener à faire des liens avec leur propre vécu et leurs expériences antérieures (Mantzicopoulos et Patrick, 2010).

Qui plus est, l'enseignante doit attirer l'attention des enfants sur les éléments propres aux textes informatifs tels que les sous-titres ou le glossaire (Chlapana, 2016). Les contenus des documentaires pouvant être denses, il n'est pas nécessaire, voire déconseillé, de lire le documentaire dans son entièreté : l'enseignante devrait plutôt se limiter aux passages préalablement sélectionnés (Gill, 2009). Dans le même ordre d'idées, Doiron (1994) spécifie qu'il est judicieux de ne s'attarder qu'à une section prédéterminée en fonction de l'intention de lecture.

Il est recommandé de modéliser les stratégies de compréhension de lecture à employer dans le cadre de la lecture d'un texte informatif telles que relire un passage complexe, résumer l'information lue dans ses mots, se questionner sur la signification des termes non familiers (Chlapana, 2016) ou encore utiliser les images afin de déduire le sens d'un nouveau mot (Giasson, 2011). Il est en effet reconnu que l'initiation précoce aux textes informatifs permet aux enfants de développer l'habileté à « apprendre à apprendre » et les aptitudes propres à la recherche (ex. : la recherche d'une information ou encore la comparaison de celle-ci avec une autre source) (Doiron, 1994).

Lors de la lecture interactive d'un documentaire, il est préférable d'initier les enfants aux mots de vocabulaire spécialisés en les questionnant quant à leur signification ou en leur proposant une définition (Breit-Smith, Busch, Schneider et Guo, 2017) plutôt que de les modifier dans l'intention de faciliter leur compréhension (Giasson, 2011). Toutefois, afin d'éviter d'alourdir la lecture, il est conseillé de limiter le nombre de nouveaux mots définis

pendant la lecture à trois à cinq termes (Giasson, 2011). Toujours en vue d'élargir le champ lexical des enfants, il est suggéré de lister, devant les enfants, les mots de vocabulaire spécialisés en vue de produire un répertoire écrit des nouveaux mots appris (Richgels, 2002). Mantzicopoulos et Patrick (2011) rappellent aussi que la lecture interactive, tout type d'ouvrage utilisé, constitue une opportunité intéressante de favoriser le développement de la conscience phonologique en attirant l'attention des enfants sur le nom et le son des lettres de l'alphabet. Enfin, Piasta, Justice, McGinty et Kaderavek (2012) recommandent de pointer les mots lus pendant la lecture.

### **2.3.4 Interventions après la lecture**

Après la lecture, le groupe-classe peut collectivement compléter le travail entamé lors de l'élaboration de la carte conceptuelle à l'aide de ses nouvelles connaissances afin de consolider les nouveaux apprentissages (Raby et Morin, 2016). Boudreau et Beaudoin (2015) suggèrent de faire un rappel des nouveaux savoirs et de revenir sur l'intention de lecture afin de vérifier si le but visé a été atteint. Il est aussi proposé de dédier un moment à la discussion et aux questions : les enfants ont ainsi la possibilité de s'exprimer quant à leur appréciation de la lecture, d'émettre des commentaires et de poser des questions liées au contenu (Yopp et Yopp, 2012). Il s'avère également pertinent de les inviter à nommer ce qu'ils aimeraient apprendre de plus à ce sujet (Yopp et Yopp, 2000). Enfin, il est suggéré d'amener les enfants à porter un regard critique sur le documentaire (Gill, 2009). Par exemple, l'enseignante peut les questionner sur la véracité de certaines informations surprenantes et, au besoin, les corroborer avec leur aide à partir d'une autre source.

### 2.3.5 Activités complémentaires

À la suite de la lecture interactive du documentaire, il est recommandé de planifier des activités en lien avec le thème du documentaire afin que les enfants aient la chance de réinvestir ou d'enrichir leurs connaissances (Yopp et Yopp, 2012). Ces activités peuvent prendre la forme d'ateliers, d'expériences, de jeux symboliques, de sorties scolaires ou encore d'activités dirigées et ont pour effet de rendre les apprentissages plus concrets (Pentimonti *et al.*, 2010). Les activités complémentaires qui permettent aux enfants de collaborer autour des contenus du documentaire sont particulièrement riches (Richgels, 2002). Breit-Smith et ses collaborateurs (2017) recommandent aussi de privilégier les activités complémentaires qui donnent l'occasion aux enfants de réutiliser les mots de vocabulaire spécialisés appris lors de la lecture, tel qu'un coin des jeux symboliques sur le thème de l'ouvrage lu.

Si le documentaire est exploité dans le cadre d'une thématique spécifique, il est proposé de jumeler la lecture de ce documentaire avec la lecture d'un album de fiction sur le même propos (Mantzicopoulos et Patrick, 2011). En plus de rehausser l'intérêt des enfants pour le sujet, ces derniers pourront apprendre à distinguer les éléments fictifs et les éléments réels. De plus, les documentaires lus devraient être mis en évidence dans le coin-lecture afin que les enfants aient la possibilité de les feuilleter à nouveau (Richgels, 2002). La relecture du documentaire est aussi une pratique intéressante en vue de favoriser l'apprentissage des mots de vocabulaire spécialisés (Mantzicopoulos et Patrick, 2011).

Après avoir exposé les enfants à plusieurs de ces ouvrages, Tompkins (2006) suggère de les inviter à écrire leur propre documentaire. Au préscolaire, cette activité peut être effectuée collectivement ou en sous-groupes, tout en bénéficiant de l'appui d'adultes (enseignante, parents bénévoles, éducatrices) ou de pairs plus âgés (élèves du 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> cycle). Compte tenu de l'âge et du niveau de développement des enfants du préscolaire, ce projet doit être considéré à long terme. Cette expérience se révèle particulièrement enrichissante puisque les enfants ont, pour l'élaborer, à recueillir des informations à partir

d'autres documentaires. Pour ce faire, ils peuvent collecter les informations par le biais des illustrations ou demander à un adulte de lire des passages ciblés. Pour rédiger leur propre documentaire, ils peuvent dicter les phrases à l'adulte ou faire des tentatives d'écriture par le biais de l'écriture provisoire ou de l'orthographe approchée. L'enfant de maternelle s'approprie alors le ton propre aux textes informatifs. Il peut également réaliser des dessins appuyant son texte, l'amenant ainsi à prendre conscience de l'importance du support des images dans ces livres.

Pour clore cette section du cadre conceptuel, le tableau 4 récapitule les principales pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires actuellement mises de l'avant dans les écrits.

Tableau 4 : Pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires

<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sélectionner un documentaire de qualité (Gill, 2009)</li> <li>• Choisir un documentaire qui correspond aux intérêts et au niveau de développement des enfants (Terblanche, 2002) et/ou en lien avec le thème exploité en classe (Dickinson, 2001)</li> <li>• Lire le livre avant d'en faire la lecture aux enfants (Pentimonti <i>et al.</i>, 2010)</li> <li>• Cibler les éléments sur lesquels on souhaite attirer l'attention des enfants (Pentimonti <i>et al.</i>, 2010)</li> <li>• Choisir une intention de lecture (Fisher <i>et al.</i>, 2004)</li> <li>• Planifier les interventions avant, pendant et après la lecture (Pentimonti <i>et al.</i>, 2010)</li> <li>• Approfondir, au besoin, ses propres connaissances quant au sujet traité par le documentaire (Dionne, 2015)</li> <li>• Anticiper les réponses ou les réactions des enfants (Barrentine, 1996)</li> <li>• Rédiger une feuille aide-mémoire des interventions prévues (van Kleeck, 2008)</li> </ul>
---------------------------------	---

<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander aux enfants de déduire le sujet du documentaire à l'aide du titre et de la page couverture (Yopp et Yopp, 2012)</li> <li>• S'attarder aux différentes parties du livre : page couverture, quatrième de couverture, table des matières, etc. (Terblanche, 2002)</li> <li>• Activer les connaissances antérieures des enfants (Boudreau et Beaudoin, 2015)</li> <li>• Effectuer une carte conceptuelle de leurs connaissances initiales sur le sujet (Raby et Morin, 2016)</li> <li>• Introduire le sujet par le biais d'une discussion, d'une démonstration ou de la présentation d'un objet (Doiron, 1994)</li> <li>• Demander aux enfants de nommer ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet (Chlapana, 2016)</li> <li>• Spécifier aux enfants l'intention de lecture (Boudreau et Beaudoin, 2015)</li> <li>• Présenter le livre dans son contexte éditorial (WWC, 2015)</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir plusieurs occasions d'interagir aux enfants, notamment pour se questionner et pour émettre des commentaires (Giasson, 2011; Yopp et Yopp, 2000)</li> <li>• Questionner les enfants à propos du contenu pour vérifier leur compréhension (Boudreau et Beaudoin, 2015)</li> <li>• Privilégier les questions ouvertes et les questions de relance (Breit-Smith <i>et al.</i>, 2017)</li> <li>• Inviter les enfants à faire des liens avec leur vécu et leurs connaissances antérieures (Mantzicopoulos et Patrick, 2011)</li> <li>• Enrichir les idées avancées par les enfants (Wiseman, 2011)</li> <li>• Inviter les enfants à utiliser les images afin de bonifier leur compréhension du texte (Dickinson, 2001)</li> <li>• Définir les mots de vocabulaire spécialisés (Breit-Smith <i>et al.</i> 2017)</li> <li>• Attirer l'attention des enfants sur les éléments importants (Chlapana, 2016)</li> <li>• Lire les passages choisis : éviter de lire le texte dans son entièreté (Gill, 2009; Doiron, 1994)</li> <li>• Modeler des stratégies de lecture (Chlapana, 2016; Giasson, 2011)</li> <li>• Lister les nouveaux mots appris pour en faire un répertoire (Richgels, 2002)</li> <li>• Attirer l'attention des enfants sur le son et le nom de quelques lettres de l'alphabet (Mantzicopoulos et Patrick, 2011)</li> <li>• Pointer du doigt les mots lus (Piasta <i>et al.</i>, 2012)</li> </ul>

<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compléter la carte conceptuelle des connaissances initiales à l'aide des apprentissages faits pendant la lecture (Raby et Morin, 2016)</li> <li>• Effectuer un rappel des nouvelles connaissances (Boudreau et Beaudoin, 2015)</li> <li>• Faire un retour sur l'intention de lecture (Boudreau et Beaudoin, 2015)</li> <li>• Inviter les enfants à poser des questions, à commenter et à partager leur appréciation (Yopp et Yopp, 2012)</li> <li>• Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet (Yopp et Yopp, 2000)</li> <li>• Apprendre aux enfants à porter un regard critique sur le documentaire lu (Gill, 2009)</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifier des activités en lien avec le sujet du documentaire lu pour donner la possibilité aux enfants de réinvestir leurs nouvelles connaissances (Yopp et Yopp, 2012)</li> <li>• Jumeler la lecture du documentaire à celle d'un livre de fiction sur le même sujet : inviter les enfants à observer les différentes caractéristiques entre les deux œuvres et à distinguer les éléments réels et fictifs (Mantzicopoulos et Patrick, 2011)</li> <li>• Mettre les documentaires lus en évidence dans le coin lecture, de manière à ce qu'ils soient accessibles aux enfants (Richgels, 2002)</li> <li>• Allouer du temps aux enfants afin qu'ils puissent regarder le livre seul ou avec un ami (Dickinson, 2001)</li> <li>• Faire une relecture du documentaire (Mantzicopoulos et Patrick, 2011)</li> <li>• Inviter les enfants à écrire leur propre documentaire (Tompkins, 2006)</li> </ul>

### 2.3.6 Mise en œuvre des pratiques recommandées : état des connaissances actuelles

Comme il a déjà été spécifié, peu de recherches à notre connaissance ont documenté la façon dont les enseignantes mettent en œuvre les pratiques recommandées à l'égard de la lecture interactive des documentaires. Toutefois, certaines recherches se sont tout de même penchées sur la manière dont les enseignantes déploient les pratiques suggérées quant à la lecture d'albums de littérature jeunesse, tout type d'ouvrage confondu. Il est intéressant de les présenter afin de mettre en lumière les pratiques recommandées présentées ci-dessus ayant fait l'objet d'études scientifiques.

Bernier (2018) a soumis un questionnaire autorapporté à 124 enseignantes de maternelle 5 ans quant à leurs pratiques de lectures interactives. Les données collectées dévoilent qu'une proportion importante des enseignantes disent déjà effectuer très souvent ou souvent certaines pratiques recommandées. C'est notamment le cas quant à la préparation de la lecture interactive (69,1%), le choix d'une intention de lecture (68%), la présentation du contexte éditorial (88,7%), la définition des nouveaux mots de vocabulaire (98,41%), la réception des questions ou des commentaires émis spontanément par les enfants (73,8%) et le retour sur l'appréciation de la lecture (82,9%). À l'inverse, certaines pratiques sont identifiées par plusieurs enseignantes comme étant peu exploitées, c'est-à-dire uniquement à l'occasion, voire jamais. Parmi celles-ci se retrouvent la conservation de traces écrites de la planification (88,6%), l'exploitation de la lecture interactive pour amorcer une discussion (76,6%) et la conception d'activités complémentaires à la lecture (80,5%).

Dupin de Saint-André et ses collaboratrices (2013) ont quant à elles offert une formation portant sur la compréhension inférentielle à quatre enseignantes du préscolaire jugées expertes au regard de la lecture interactive. Elles ont ensuite observé et filmé leurs interventions en contexte de lecture interactive et les ont comparées à celles de deux enseignantes du préscolaire également jugées expertes quant à la lecture interactive, mais n'ayant pas bénéficié de la formation. Elles ont constaté que les enseignantes ayant été formées avaient davantage tendance à co-élaborer le sens du texte avec les enfants, tandis que les enseignantes non formées étaient plutôt portées à leur transmettre elles-mêmes leur compréhension du texte.

Zucker et ses collaborateurs (2010) ont offert à 25 enseignantes du préscolaire une formation de 2h30 par rapport aux pratiques à privilégier en contexte de lecture interactive. Après la formation, les enseignantes ont été filmées alors qu'elles faisaient la lecture d'un album de docufiction aux enfants de leur classe. Leurs observations mettent en lumière plusieurs difficultés rencontrées par les enseignantes. Les chercheurs ont entre autres noté que la majorité des questions qu'elles posent sont celles se rapportant au texte et qu'elles

ont tendance à prendre davantage la parole qu'elle ne la laisse aux enfants. Le schéma proposé à la fin de l'album a été peu exploité, alors que 60% des enseignantes ont choisi de ne pas s'y attarder. De plus, 32% des enseignantes ont posé moins de trois questions aux enfants lors de l'activité.

De leur côté, Fisher et ses collaborateurs (2004) ont observé des lectures interactives menées par 145 enseignantes du primaire. Parmi celles-ci, 25 étaient reconnues comme « expertes » vis-à-vis leurs pratiques de lecture interactive. Les chercheurs ont remarqué que les enseignantes, qu'elles soient considérées comme expertes ou non, avaient toutes de la facilité à sélectionner des livres appropriés au niveau et aux intérêts des enfants. En contrepartie, ils constatent que les enseignantes non expertes ont tendance à moins planifier leur lecture interactive et qu'elles réalisent peu d'activités complémentaires à la lecture comparativement à leurs collègues jugées expertes, et ce, peu importe le type d'ouvrage lu.

## CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie du présent projet de recherche. L'approche méthodologique retenue est d'abord exposée, suivie du portrait des participantes. Des précisions sont ensuite apportées quant à la manière dont les données ont été collectées et analysées. Le chapitre se termine par la présentation des critères de scientificité et des considérations éthiques.

### **3.1 APPROCHE METHODOLOGIQUE RETENUE**

Ce projet s'inscrit dans un devis méthodologique qualitatif. Il s'agit d'une recherche descriptive à visée interprétative puisque le projet se veut une description d'un phénomène complexe : la mise en œuvre de pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires par des enseignantes de maternelle 5 ans formées à cet effet. Considérant le nombre d'observations à réaliser auprès de chacune des participantes, un échantillon restreint est à privilégier. L'étude a conséquemment pris la forme d'une étude de cas multiples à laquelle deux enseignantes ont pris part.

Ces deux enseignantes, après avoir bénéficié d'une formation élaborée à partir des pratiques reconnues efficaces dans la littérature scientifique et offerte par la chercheuse, ont eu à planifier et à réaliser sept lectures interactives de documentaires. Ces lectures ont fait l'objet d'une observation non participante et les données collectées ont été consignées par le biais d'une grille d'observation. Par ailleurs, des entrevues semi-dirigées ont aussi été réalisées avant et après la collecte des données afin de connaître les connaissances initiales des sujets quant à l'objet de recherche, puis pour faire le point sur leur participation au projet.

D'une part, le recours à une méthodologie qualitative est justifié par les particularités que Merriam et Tisdell (2015) attribuent à la recherche qualitative. Cette dernière y est décrite, entre autres, comme une avenue à privilégier dans le cadre de projets de recherche visant à décrire, comprendre ou découvrir un phénomène. De nature inductive, elle se déroule auprès d'un échantillon restreint et mène à la collecte de données riches en descriptions. Considérant que ces caractéristiques rejoignent le présent projet de recherche, elles appuient la pertinence d'une approche qualitative.

D'autre part, le choix de l'étude de cas multiples s'avère également pertinent au regard des caractéristiques du projet de recherche mené. Selon Karsenti et Demers (2011), l'étude de cas permet d'aborder un phénomène dans son contexte naturel. Mucchielli (2009) ajoute que cette approche comporte l'avantage non négligeable d'observer l'ensemble des facteurs (interactions, environnement, etc.) qui influencent l'objet d'étude. L'étude de cas multiples a la particularité de s'intéresser à plusieurs cas distincts plutôt qu'à un cas unique. Yin (2009) spécifie qu'elle présente l'avantage d'observer les convergences et les divergences entre les différents cas. Pour leur part, Miles et Huberman (2003) avancent que l'étude de cas multiples donne l'occasion au chercheur de déterminer plus précisément dans quel contexte les éléments observés se produisent. Dans le cadre du présent projet, le recours à l'étude de cas multiples (deux participantes) se justifie par le choix d'un échantillon restreint afin de documenter en profondeur la mise en œuvre des pratiques recommandées de lectures interactives. Par ailleurs, l'implication de deux participantes au projet permet de comparer les similitudes et les différences entre les pratiques mises en œuvre selon que les enseignantes ciblées profitent ou non d'un suivi complémentaire à la formation.

### **3.2 PARTICIPANTES DE LA RECHERCHE**

Pour identifier les deux participantes recherchées, un courriel a été envoyé, dans un premier temps, aux établissements scolaires de la Commission scolaire des Navigateurs

(CSDN) situés dans un rayon géographique préalablement limité et dans lesquels des classes de maternelle 5 ans sont présentes<sup>9</sup>. Les établissements dont les enseignantes avaient récemment pris part à des projets de recherche ou des activités de formation en lien de quelque façon que ce soit avec l'exploitation des documentaires ont été éliminés d'emblée. Un courriel destiné aux enseignantes a préalablement été envoyé aux directions scolaires. Ce courriel présentait le projet de recherche et les implications exigées pour les enseignantes souhaitant y participer. Les enseignantes intéressées, avec l'accord de leur direction, pouvaient manifester leur intérêt en remplissant le formulaire de consentement joint au courriel de présentation et en l'acheminant à la chercheuse via les coordonnées indiquées. Les enseignantes volontaires devaient être titulaires d'une classe de maternelle 5 ans au sein d'un établissement de la CSDN. Parmi les sept enseignantes qui ont manifesté un intérêt pour participer au projet de recherche, deux ont été choisies aléatoirement (Marie et Karine<sup>10</sup>), et l'une a été sélectionnée aléatoirement pour bénéficier d'un suivi pendant la période d'expérimentation (Marie)<sup>11</sup>. Les deux enseignantes ont été choisies de sorte qu'elles œuvrent dans des établissements scolaires distincts afin d'éviter qu'il y ait contamination entre l'enseignante participant au suivi et celle n'en bénéficiant pas.

Les sections suivantes font état du portrait des enseignantes participantes. Leur expérience, leur statut et leur formation sont présentés. La clientèle qui formait leur groupe classe (cote de défavorisation, nombre d'enfants, caractéristique du groupe-classe) est aussi décrite. Les ressources dont elles bénéficiaient pour soutenir leur gestion de classe sont aussi précisées.

---

<sup>9</sup> Vingt établissements situés dans un rayon de moins de 30km de l'UQAR ont été ciblés.

<sup>10</sup> Les prénoms attribués aux deux participantes dans le présent mémoire sont fictifs pour assurer leur anonymat.

<sup>11</sup> Avant Karine, une autre enseignante a été sélectionnée aléatoirement. Avant l'expérimentation, elle s'est désistée, ce qui a conduit à une troisième pige permettant de la remplacer par Karine. Comme Karine devait être remplacée en cours d'année, sa participation au projet s'est déroulée sur une plus courte période de temps (trois semaines plutôt que six).

### **3.2.1 Portrait de l'enseignante 1 : Marie (avec suivi)**

Au moment de l'expérimentation, la première enseignante participante, Marie, avait dix ans d'expérience en enseignement, dont sept années à la maternelle 5 ans. Elle occupait alors un poste régulier à temps plein.

Marie détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire en plus d'un diplôme universitaire de 2<sup>e</sup> cycle en éducation (maîtrise, profil recherche). Elle a reçu, au cours des dernières années, une formation de 50 heures sur la lecture interactive d'albums de littérature jeunesse offerte par la CSDN. Il importe de préciser que cette formation portait sur la lecture interactive d'albums de fiction, et non de documentaires. L'établissement scolaire dans lequel elle œuvrait possédait à ce moment un indice du seuil de faible revenu de 6 sur une échelle de 10 (MEES, 2017). Il s'agissait donc d'un milieu moyennement favorisé. Marie a toutefois précisé qu'aucun des enfants de son groupe ne vivait au sein d'une famille défavorisée. La classe comprenait 19 enfants (11 filles et 8 garçons). Parmi eux, trois éprouvaient des besoins particuliers : l'un au niveau du comportement et deux au niveau du développement langagier. Marie a souligné que la majorité des enfants de sa classe était jeune, c'est-à-dire que plusieurs enfants avaient eu 5 ans au début de l'année scolaire ou au cours de l'été dernier. Au moment de l'expérimentation, elle bénéficiait de l'appui d'une technicienne en éducation spécialisée à temps plein dans sa classe.

### **3.2.2 Portrait de l'enseignante 2 : Karine (sans suivi)**

La seconde enseignante, Karine, commençait sa carrière lorsque l'expérimentation s'est déroulée et avait moins d'un an d'expérience à la maternelle 5 ans. Elle occupait alors un contrat à temps partiel (80%), c'est-à-dire qu'elle était présente en classe quatre jours par semaine. Son statut était donc précaire. Elle était devenue titulaire de cette classe en cours d'année scolaire.

Karine possède un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de même qu'un diplôme d'études collégiales en éducation spécialisée. Avant sa participation à ce projet de recherche, elle n'avait bénéficié d'aucune formation en lien avec le sujet de recherche, si ce n'est que lors de sa formation universitaire. L'établissement scolaire dans lequel elle enseignait possédait alors le même indice du seuil du faible revenu (6/10) que celui où enseignait Marie. La classe comprenait 18 enfants (9 garçons et 9 filles). Karine a indiqué qu'elle considérait que le tiers des enfants de la classe était à risque, que ce soit au regard des apprentissages, du comportement ou par rapport à l'une des sphères du développement global. Les difficultés de ces six enfants désignés par Karine nécessitaient un suivi auprès d'un professionnel (orthophoniste, psychologue, etc.). Trois d'entre eux étaient en attente d'un diagnostic. Aucun service particulier n'était déployé pour soutenir sa gestion de classe au moment de l'expérimentation. Karine a précisé que son groupe-classe se démarquait aussi par son hétérogénéité : la classe comprenait à la fois des enfants jeunes (5 ans) et d'autres plus âgés (7 ans). Certains provenaient de milieux aisés, tandis que d'autres évoluaient au sein de familles défavorisées. Ces enfants avaient également des vécus différents : avant d'entrer à la maternelle, certains n'avaient jamais fréquenté de service de garde, tandis que d'autres avaient bénéficié des services d'un centre de la petite enfance (CPE). Il importe aussi de préciser que les enfants de sa classe étaient issus de milieux culturels variés. Deux d'entre eux avaient une langue maternelle autre que le français, et l'un était arrivé récemment au Québec.

### **3.3 JOURNÉE DE FORMATION ET SUIVIS RETROACTIFS**

La section suivante décrit la journée de formation à laquelle les enseignantes ont pris part avant de planifier et de réaliser les lectures interactives de documentaires observées dans le cadre du projet. Rappelons que la première enseignante, Marie, bénéficiait aussi de suivis rétroactifs lors de la période d'expérimentation. Le contenu de ces suivis est présenté dans cette section.

### 3.3.1 Journée de formation offerte aux enseignantes

Les deux enseignantes sélectionnées ont participé à une journée de formation (5h30) portant sur les pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires. Le contenu de la formation a été élaboré par la chercheuse à partir des pratiques recensées dans la littérature et a été révisé par la direction et la codirection de ce projet. Cette formation a eu lieu lors de la journée pédagogique du 9 février 2018 et était animée par la chercheuse. Elle s'est déroulée dans une salle réservée à cet effet, au campus de Lévis de l'UQAR.

La journée de formation comprenait un volet théorique (3h00) et un volet pratique (2h30). Dans le cadre du volet théorique, les objectifs du projet de recherche ont été rappelés aux enseignantes. L'exploitation actuellement limitée des documentaires en contexte de lecture interactive a aussi brièvement été mise en lumière afin d'illustrer la pertinence du projet. Puis, la chercheuse a précisé la définition de la lecture interactive. À cet effet, un retour a été réalisé sur les propos des enseignantes lors de l'entrevue initiale où elles avaient elles-mêmes expliqué comment elles percevaient cette pratique<sup>12</sup>. Dans le même ordre d'idées, la chercheuse s'est attardée aux caractéristiques des documentaires, en effectuant encore une fois des liens avec les propos émis par les enseignantes lors de l'entrevue initiale. Plus spécifiquement, les différents types de documentaires ont été présentés. La chercheuse a pris soin de souligner que le projet de recherche portait sur les documentaires dits « classiques », excluant les albums de docufiction et les albums du « gai-savoir » (abécédaires, chiffriers, imagiers, etc.). Par la suite, les apports de la lecture interactive de documentaires à la maternelle ont été présentés. Les bénéfices de cette pratique au regard de la richesse des interactions, de la motivation des enfants, de l'acquisition de nouvelles connaissances et de la familiarisation avec les textes informatifs ont été mentionnés.

---

<sup>12</sup> Ces entrevues seront détaillées au point 3.4.2.

Dans le cadre du volet théorique, les pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires ont été expliquées et modelées. Elles ont été présentées à partir des cinq catégories utilisées par la chercheuse pour subdiviser les pratiques répertoriées : préparation à la lecture, interventions avant la lecture, interventions pendant la lecture, interventions après la lecture et activités complémentaires.

Lors de la présentation des pratiques recommandées concernant la préparation de l'enseignante à la lecture, la sélection d'un documentaire de qualité a été abordée. À cet effet, la chercheuse a invité les enseignantes à présenter leurs propres documentaires « coups de cœur » et à indiquer si, à la lumière des caractéristiques d'un bon documentaire exposées lors de la formation, il s'agissait d'ouvrages de qualité ou non. Des maisons d'édition et des collections proposant des documentaires comportant les éléments recommandés (telles que la complémentarité des images avec le texte ou encore la présence de mots de vocabulaire techniques) ont ensuite été suggérées aux enseignantes. Le tableau 8 proposé à l'annexe I présente quelques collections recommandées aux enseignantes lors de la formation. Pour chacune de ces collections, des ouvrages de format papier étaient mis à leur disposition afin qu'elles puissent les feuilleter.

Les pratiques recommandées concernant les interventions avant, pendant et après la lecture, de même que les activités complémentaires ont été modélisées en plus d'être présentées aux enseignantes. Des capsules vidéo<sup>13</sup> (réalisées par la chercheuse pour les besoins de ce projet) filmées auprès de trois classes de maternelle 5 ans ont été visionnées par les enseignantes. Le documentaire utilisé pour la réalisation de ces lectures interactives animées par la chercheuse portait sur les animaux polaires et s'intitulait *La banquise* (Benoist et Gueyfier, 2011). La même planification a été utilisée dans le cadre des trois lectures filmées. Encore une fois, il importe de préciser que la planification de cette lecture interactive était basée sur les pratiques recommandées recensées dans la littérature et présentées lors de la formation en plus d'avoir fait l'objet d'une révision par la direction et

---

<sup>13</sup> Ces capsules vidéo ont été filmées entre le 25 janvier 2018 et le 6 février 2018.

la codirection de ce projet de recherche, Les classes ont été sélectionnées de façon que les lectures soient effectuées auprès de clientèles variées. Ainsi, l'une des lectures a été réalisée auprès d'un groupe-classe de six enfants en milieu rural. La seconde lecture a eu lieu en milieu semi-urbain au sein d'une classe de 18 enfants, parmi lesquels certains éprouvaient des besoins particuliers au regard du comportement et/ou des apprentissages<sup>14</sup>. La dernière lecture s'est déroulée aussi dans un établissement en milieu semi-urbain. Le groupe-classe comprenait 17 enfants. Aucun ne présentait de besoins particuliers<sup>15</sup>.

En plus du visionnement de ces capsules vidéo qui ont permis aux enseignantes de voir comment les pratiques recommandées pouvaient être mises en œuvre auprès de différents groupes-classes de maternelle 5 ans, la chercheuse a modélisé plusieurs des pratiques à l'aide des documentaires mis à la disposition des enseignantes lors de la formation. Ainsi, des extraits de certains documentaires ont été lus et des pistes d'interventions concrètes ont été proposées.

Dans le cadre du volet pratique, les enseignantes pouvaient s'entraîner à mettre en œuvre les pratiques recommandées présentées au cours de la formation à partir des documentaires proposés. Dans un premier temps, elles étaient invitées à explorer les différents documentaires disponibles. Au regard des informations reçues lors du volet théorique, elles devaient sélectionner des ouvrages qui les interpellaient et qui répondaient aux critères de qualité présentés. Elles avaient ensuite à justifier leurs choix lors d'une période d'échanges. Les points forts et les limites des documentaires qu'elles avaient sélectionnés ont alors été discutés. Par la suite, les enseignantes devaient choisir collectivement un documentaire à partir duquel la lecture interactive d'un documentaire serait planifiée. Elles ont choisi le documentaire *Au pied !* (Frattini, 2009). Une période de

---

<sup>14</sup> Ces deux premières lectures ont été réalisées dans des écoles possédant un indice du seuil de faible revenu faible (1/10 et 3/10) (MEES, 2017). Ces classes étaient situées dans des établissements scolaires de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud (CSCS).

<sup>15</sup> L'établissement possédait un indice du seuil du faible revenu faible (2/10) (MEES, 2017). Cette classe était située dans un établissement scolaire de la CSDN.

temps leur a d'abord été allouée afin qu'elles puissent lire l'ouvrage individuellement et penser aux interventions qu'elles pourraient effectuer avant, pendant et après la lecture. Les enseignantes devaient aussi songer à des activités complémentaires qu'elles pourraient réaliser. Un retour collectif a ensuite été effectué afin qu'elles puissent partager leurs idées. La chercheuse a abordé à ce moment les points forts des interventions qu'elles avaient choisies et les pistes d'amélioration à y apporter. Les échanges entre les enseignantes les ont amenées à identifier elles-mêmes des éléments qu'elles auraient pu ajouter pour bonifier la lecture interactive imaginée. Compte tenu du fait qu'elles avaient déjà eu l'occasion de planifier une lecture interactive à partir du documentaire *Au pied !* et que des échanges avec la chercheuse avaient eu lieu à cet effet, les participantes ont été avisées qu'elles ne pourraient pas réutiliser cet ouvrage lors des lectures qui seraient filmées et analysées dans le cadre du projet.

Plusieurs documents ont aussi été remis aux enseignantes après la journée de formation afin qu'elles puissent s'y référer<sup>16</sup>. Tout d'abord, un référentiel des pratiques recommandées présentées leur a été offert, en plus d'une copie de la présentation *PowerPoint* utilisée lors de la formation. Elles ont également reçu un canevas d'une planification de lecture interactive réalisée par la chercheuse et élaborée à partir du documentaire *Le cinéma* (Ledu, 2012). En complément, un article professionnel (rédigé par la chercheuse) portant sur l'exploitation des documentaires leur a été distribué.

Au terme de la journée de formation, une période de temps a été offerte aux enseignantes pour qu'elles puissent poser des questions et exprimer leurs commentaires. Elles ont aussi eu à remplir un court questionnaire autorapporté afin d'indiquer leur appréciation de la formation et spécifier leurs principaux apprentissages.

---

<sup>16</sup> L'ensemble des documents reliés à la journée de formation (*PowerPoint*, référentiel des pratiques présentées, article, canevas de la lecture interactive filmée en guise de modélisation) est disponible en ligne sur le site du groupe de recherche LIMIER : <https://www.lelimier.com/soutien-pedagogique>.

### 3.3.2 Suivis rétroactifs

L'enseignante sélectionnée, Marie, a pris part à des suivis rétroactifs sous forme d'entretiens d'une durée d'environ 60 minutes. Ils ont été enregistrés et transcrits en verbatim. Ces suivis avaient pour but d'amener l'enseignante à porter un regard réflexif sur ses pratiques. Ils avaient lieu lorsque deux observations en classe étaient complétées. Considérant que sept lectures interactives de documentaires ont été réalisées au cours du projet, Marie a au total bénéficié de trois suivis qui se sont respectivement déroulés le 26 février, le 20 mars et le 4 avril 2018. Ils ont eu lieu dans l'établissement scolaire où œuvre Marie, après les heures de classe.

Le contenu des suivis a été élaboré sur la base des observations de la chercheuse à partir des cinq catégories de pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires présentées lors de la journée de formation : préparation à la lecture, interventions avant la lecture, interventions pendant la lecture, interventions après la lecture et les activités complémentaires (voir annexe II). Le canevas de chacun des suivis a été révisé et approuvé par la direction et la codirection de ce projet de recherche. Sur la base de ces observations, la chercheuse a questionné Marie afin de comprendre pourquoi elle choisissait de mettre en œuvre ou non les pratiques recommandées préalablement présentées. Pour chacune des cinq catégories, l'enseignante a été invitée à identifier les réussites et les aspects qu'elle souhaitait améliorer. Puis, la chercheuse a partagé les forces et les défis observés. Des objectifs par rapport aux défis rencontrés ont également été identifiés. Marie a aussi été invitée à réagir aux observations et aux suggestions de la chercheuse. Au terme de chaque suivi, Marie recevait une version imprimée du canevas du suivi élaboré par la chercheuse. Ce document comprenait notamment un relevé des réussites et des défis relevés lors des observations, et par le fait même, des objectifs pour améliorer les prochaines lectures.

Il importe de spécifier que lors du suivi, la chercheuse assumait le rôle de formatrice. En effet, considérant qu'elle formulait des conseils, mettait en lumière des limites ou

suggérait des améliorations pour les prochaines lectures, la posture d'observatrice non participante privilégiée lors des observations n'était pas adoptée lors des suivis.

### **3.4 COLLECTE DES DONNEES : INSTRUMENTS PRIVILEGIÉS**

La section suivante présente la manière dont les données ont été collectées et analysées. Les observations non participantes réalisées par la chercheuse sont d'abord décrites. Puis les entrevues semi-dirigées effectuées avant (entrevue initiale) et après (entrevue bilan) sont détaillées. Enfin, la procédure employée pour l'analyse des données est présentée.

#### **3.4.1 Observation des lectures interactives de documentaires**

Les lectures interactives planifiées et réalisées par les enseignantes ont été filmées et observées par la chercheuse. Les observations étaient consignées à l'aide d'une grille d'observation conçue à cet effet (voir annexe III). Cette grille a été élaborée en fonction des pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires répertoriées dans la littérature et présentées lors de la formation. Celle-ci a été révisée par la direction et la codirection du projet de recherche, de même que par un professeur-chercheur ayant supervisé un cours de lectures dirigées portant, entre autres, sur l'élaboration des outils de collecte de données pour ce projet. La grille d'observation a ensuite fait l'objet d'une pré-expérimentation effectuée à partir des vidéos filmés et réalisés par la chercheuse dans le cadre de l'élaboration de la formation destinée aux enseignantes participantes. De fait, la chercheuse, la direction et la codirection ont toutes trois utilisé individuellement cette grille d'observation pour chacune des trois lectures filmées, ce qui a permis de procéder à un accord interjuge en vue de s'assurer de sa validité.

Lors des lectures interactives réalisées par les enseignantes participantes, la chercheuse s'est assuré de noter ses principales observations. La grille d'observation était ensuite complétée par le biais des enregistrements vidéo. Lors des observations, la posture de la chercheuse était non participante afin d'éviter d'intervenir par rapport aux pratiques des enseignantes.

Au total, six à dix lectures interactives, soit environ une chaque semaine, devaient être observées pour chacune des enseignantes. Il était prévu d'arrêter les observations au moment de l'atteinte de la saturation des données. Dans le cas des deux enseignantes, la saturation des données a été jugée atteinte après sept lectures. L'ensemble des lectures interactives observées a eu lieu entre le 13 février 2018 et le 6 avril 2018. Toutefois, la situation de la seconde enseignante, Karine (perte de son contrat d'enseignement), a fait en sorte que les observations se sont réalisées dans un délai de trois semaines, pour une fréquence d'une à trois lectures hebdomadaires. Dans le cas de la première enseignante, Marie, les observations se sont plutôt déroulées sur une période de six semaines, pour une fréquence d'une à deux lectures hebdomadaires. Afin que les enfants aient suffisamment de temps pour s'habituer à la présence de la caméra, la chercheuse était toujours en classe 30 minutes avant le début de la lecture.

Pour chacune des lectures, les enseignantes devaient remettre la planification écrite de la lecture interactive prévue avant chacune des observations, et ce, afin de donner l'occasion à la chercheuse de voir comment les enseignantes s'approprient les pratiques recommandées présentées lors de la formation en ce qui a trait à la préparation de la lecture. La forme de ces planifications était au choix de l'enseignante.

### **3.4.2 Entrevues semi-dirigées**

Deux types d'entrevues semi-dirigées ont été effectuées (voir annexes IV à VIII). Ces entrevues individuelles étaient enregistrées et transcrites en verbatim. D'une durée

d'environ 60 minutes, elles ont eu lieu dans les établissements dans lesquels œuvraient les enseignantes, après les heures de classe.

Avant la journée de formation, les enseignantes ont participé à une entrevue initiale visant à sonder leurs connaissances et leurs pratiques initiales à l'égard de la lecture interactive des documentaires. Plus précisément, l'entrevue avait pour but de cibler les forces des enseignantes et les éléments à améliorer afin d'ajuster, au besoin, le contenu de la formation. Le canevas de cette entrevue initiale (voir annexe IV) est basé sur les travaux de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2017). Une première partie visait à questionner les enseignantes quant à leurs pratiques déclarées de lectures interactives. Puis, une seconde partie les amenait à s'exprimer quant à leur exploitation des documentaires en classe. Il importe de souligner que le canevas de cette entrevue a fait l'objet d'une pré-expérimentation qui a permis de le bonifier, avec l'appui de la direction et de la codirection de ce projet.

Lors de cette entrevue, les enseignantes répondaient aussi à deux questionnaires autorapportés, tous deux également pré-expérimentés. Tout d'abord, elles ont répondu à un questionnaire (voir annexe V) à propos de leurs pratiques déclarées de lectures interactives de documentaires (Boudreau *et al.*, 2017). Puis, elles ont rempli un formulaire de renseignements généraux (Boudreau *et al.*, 2017) visant à mieux connaître leur portrait, notamment par rapport à leur niveau d'expérience et aux formations reçues (voir annexe VI).

Une fois l'ensemble des lectures réalisées, et donc l'ensemble des observations complétées, les enseignantes ont pris part à une entrevue bilan. Tout comme l'entrevue initiale, elle était réalisée de façon individuelle, après les heures de classe. Cette entrevue visait à faire le point sur l'évolution de leurs pratiques au cours de la période d'expérimentation. Les enseignantes avaient alors l'occasion de s'exprimer quant à leur participation au projet, notamment sur les bénéfices qu'elles en ont retirés, les défis qu'elles ont rencontrés et les facteurs qui ont facilité ou non la mise en œuvre des pratiques recommandées. Un retour réflexif était aussi effectué à propos des pratiques observées par

la chercheuse. Les questions permettant ce retour réflexif ont été élaborées par la chercheuse en fonction des observations. Pour l'entrevue bilan, deux canevas distincts ont donc été conçus pour chaque enseignante, en fonction des lectures qu'elles ont réalisées et des éléments observés par la chercheuse (voir annexes VII et VIII). Le contenu de ces canevas a été révisé et approuvé par la direction et la codirection de ce projet de recherche.

Le tableau 5 présente le calendrier de la collecte de données.

Tableau 5 : Calendrier de la collecte de données

Moment	Collecte de données
25 janvier et 6 février 2018	Entrevues initiales individuelles
9 février 2018	Formation à propos des pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires
13 février au 6 avril 2018	Observations de sept lectures interactives de documentaires pour chaque enseignante Suivis (3) pour l'enseignante ayant été sélectionnée (un suivi après deux observations réalisées)
22 mars et 10 avril	Entrevues de bilan individuelles

### 3.5 ANALYSE DES DONNEES

Considérant le devis méthodologique qualitatif du présent projet de recherche, une analyse de contenu de type analyse catégorielle (Bardin, 1998) a permis de repérer, dénombrer et classer les items des données collectées. La section suivante propose une description détaillée de l'analyse des données collectées lors des entrevues semi-dirigées, des observations en classe et, dans le cas de Marie, des suivis rétroactifs. La section se termine par la présentation des critères de scientificité.

### **3.5.1 Analyse des entretiens semi-dirigés**

Dans le cas des entretiens semi-dirigés, l'analyse a été effectuée par le biais d'une analyse thématique de tous les échanges réalisés et transcrits en verbatim. L'analyse thématique réfère à un repérage des thèmes généraux identifiés dans le corpus des données recueillies (Mucchielli, 2009). Une réduction des données collectées lors de ces entretiens a été menée par un processus de codification, c'est-à-dire qu'elles ont été regroupées en thèmes généraux liés au cadre conceptuel de la recherche apparaissant de façon récurrente dans les propos des enseignantes.

Dans le cas de l'entretien initial, les verbatim réalisés ont été utilisés en vue d'identifier les principaux éléments se dégageant des pratiques initiales des enseignantes. Rappelons que le canevas de cette entretien initial a fait l'objet d'une pré-expérimentation. Ainsi, les éléments révélateurs ont été mis en évidence (surlignés) puis consignés dans un tableau synthèse en vue de codifier les pratiques initiales de chacune des participantes. Ce processus de codification a fait l'objet d'un accord interjuge réalisé par la chercheuse, la direction et la codirection du projet de recherche. Le questionnaire autorapporté par les enseignantes, également pré-expérimenté, a permis d'ajouter des informations complémentaires à leurs propos.

Il en va de même pour les entretiens de bilan : par le biais des verbatim réalisés, les éléments principaux quant aux bénéfices et aux défis rencontrés par les enseignantes lors du projet ont été relevés par codification, puis consignés dans un tableau synthèse. De même, une attention particulièrement soutenue a été portée aux aspects plus spécifiques, nés des observations de la chercheuse, traités et discutés à la lumière du canevas d'entretien préparé. Ces aspects ont été codés et les extraits les plus significatifs leur ont été associés. Tel que mentionné précédemment, le contenu des entretiens bilan conçu sur la base des observations réalisées par la chercheuse a été révisé et approuvé par la direction et la codirection du projet.

### 3.5.2 Analyse des observations en classe

Toutes les données collectées lors de l'observation des lectures interactives, soit les descriptions des pratiques recommandées consignées dans les grilles d'observation, ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Lors de la réalisation des différentes lectures interactives, la chercheuse s'est limitée à prendre quelques notes sur la grille d'observation. Cette dernière a été remplie de façon exhaustive ultérieurement, à l'aide des enregistrements vidéo<sup>17</sup>. Il importe de rappeler que cette grille d'observation, en plus d'avoir été révisée et approuvée par la direction et la codirection du projet de recherche, a été pré-expérimentée et a fait l'objet d'un accord interjuge en vue d'en vérifier la validité.

Une fois les observations ainsi complétées, le contenu de chacune des grilles a été réuni en une seule grille. Cette grille finale d'analyse a permis de décrire comment les pratiques recommandées présentées lors de la journée de formation ont été déployées ou non lors des différentes lectures interactives observées.

Afin de construire cette grille finale permettant de porter un regard global sur chaque pratique par rapport à l'ensemble des lectures réalisées par les participantes, les observations notées lors de chacune des lectures ont été réunies dans un même document, et ce, pour chacune des pratiques recommandées visées. Par la suite, la chercheuse a ajouté, dans la marge, un bref commentaire visant à décrire la progression au regard de la mise en œuvre de cette pratique. Cette procédure a permis à la chercheuse de constater l'évolution ou non de chacune des pratiques recommandées.

---

<sup>17</sup> Afin de bonifier la description de la mise en œuvre des pratiques incluses dans les grilles d'observation, soulignons que les données audiovisuelles ont été analysées de manière complémentaire par l'analyse des indices visuels. En effet, plusieurs éléments observables tels que la gestuelle des participantes ou la communication non verbale ont été pris en considération afin de produire une analyse riche qui tienne compte de l'ensemble de leurs pratiques (Van Leeuwen et Jewitt, 2001). Ces données visuelles ont été consignées dans la grille d'observations afin d'être considérées lors de l'analyse.

### **3.5.3 Analyse des suivis rétroactifs**

De la même manière que les entrevues semi-dirigées, les suivis rétroactifs ont fait l'objet d'une analyse thématique et d'une réduction des données à l'aide d'un processus de codification. Les suivis rétroactifs réalisés auprès de Marie, l'enseignante ayant bénéficié du suivi, ont été résumés dans un tableau synthèse permettant d'en identifier les aspects les plus centraux au regard des préoccupations de cette recherche. Ce tableau a permis de répertorier les réussites et les défis soulevés par la chercheuse quant à la mise en œuvre des pratiques recommandées visées (et exprimées lors des suivis), de même que les modifications que Marie a apportées à ses pratiques à la suite des échanges. Ses propos (enregistrés et traduits en verbatim) ont aussi été intégrés à ce tableau synthèse, après codification. Plus spécifiquement, tout ce qui a trait aux suivis rétroactifs a été codé au regard de chacune des cinq catégories de pratiques recommandées (préparation à la lecture, interventions avant la lecture, interventions pendant la lecture, interventions après la lecture et activités complémentaires). Tel que spécifié précédemment, les canevas des suivis rétroactifs ont été construits dans le cadre de ce projet, en fonction des observations de la chercheuse. Leur contenu a toutefois été révisé et approuvé par la direction et la codirection de ce projet.

### **3.5.4 Critères de scientificité**

Les critères de scientificité pris en considération dans le cadre de l'analyse des données s'appuient sur les critères méthodologiques en recherche qualitative énoncés par Savoie-Zajc (2011). Ainsi, la triangulation méthodologique déployée dans le cadre de ce projet assure le respect du critère de rigueur (Mucchielli, 2009). En effet, deux modes de collecte de données, soit l'observation non participante et l'entrevue semi-dirigée, ont été utilisés. Le recours à deux modes de collecte de données différents comble également les critères de crédibilité et de fiabilité. Le projet de recherche assure également le respect du

critère de transférabilité puisque les résultats peuvent être adaptés à des contextes similaires à celui de cette étude. Enfin, les données ont été recueillies et analysées de façon rigoureuse en vue de respecter le critère de confirmation. De fait, la validité de chacun des outils utilisés pour collecter les données ou pour analyser les résultats a fait l'objet d'une révision minutieuse.

### **3.6 CONSIDERATIONS ETHIQUES**

Étant donné que la présente recherche implique la participation d'êtres humains, un certificat éthique a été octroyé par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'UQAR (voir annexe IX). Préalablement, les enseignantes ont rempli un formulaire de consentement écrit. Étant donné que des lectures interactives étaient filmées en classe, un formulaire de consentement a aussi été rempli par les parents des enfants concernés.

## CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats de ce projet de recherche. Les cas de Karine (sans suivi) et de Marie (avec suivi) sont présentés individuellement. Pour chacune des enseignantes, leurs pratiques initiales sont d'abord décrites. Les commentaires qu'elles ont émis par rapport à la journée de formation reçue sont ensuite précisés. Puis, une description précise la façon dont les enseignantes parviennent à déployer les pratiques suggérées est proposée. Le chapitre se termine par une synthèse des cas de Karine et Marie.

### **4.1 CAS DE KARINE (ENSEIGNANTE SANS SUIVI)**

Le cas de Karine, l'enseignante ne bénéficiant pas du suivi complémentaire à la formation, est présenté dans cette section. Rappelons qu'elle entame tout juste sa carrière d'enseignante et qu'elle considère que le tiers des enfants de sa classe éprouve des besoins particuliers<sup>18</sup>.

#### **4.1.1 Pratiques initiales de Karine<sup>19</sup>**

Avant même de participer à la journée de formation offerte par la chercheuse, Karine affirme animer tous les jours une lecture interactive d'environ 15 minutes en classe. Une ou deux fois par semaine, un documentaire est utilisé dans le cadre de cette activité, et ce, dans le but d'élargir les connaissances des enfants à propos du sujet traité. Les documentaires lus

---

<sup>18</sup> Une présentation détaillée de cette enseignante est proposée au point 3.2.1.2

<sup>19</sup> Les informations relatives aux pratiques initiales de Karine ont été collectées par le biais de l'entrevue initiale et du questionnaire autorapporté rempli au même moment.

sont sélectionnés en fonction des thématiques abordées en classe, de l'accessibilité des textes aux enfants d'âge préscolaire, de la complémentarité des images avec les informations et du potentiel du livre pour susciter des questionnements.

Je regarde ce qui est écrit et s'il peut y avoir un petit conflit cognitif qui peut se passer, pour que les élèves se questionnent. (...) J'essaie que les enfants puissent associer une illustration avec de l'écriture pour qu'ils puissent avoir une référence.<sup>20</sup> (entrevue initiale)

Karine lit parfois aux enfants des textes informatifs autres que ceux des documentaires sous forme d'albums de littérature jeunesse. « J'essaie d'aller chercher des textes d'informations sur Internet : ce sont des documentaires aussi. Ils permettent aux enfants de faire des apprentissages. » (entrevue initiale)

Au cours de l'entrevue initiale, Karine détaille ses pratiques lorsqu'elle effectue des lectures interactives de documentaires. Plus spécifiquement, elle dit effectuer des interventions avant, pendant et après la lecture pour conserver l'intérêt des enfants et pour vérifier l'atteinte de l'intention de lecture. Avant la lecture, elle les invite à émettre des hypothèses quant au sujet dont il sera question. Elle lit le titre, après leur avoir demandé de le situer sur la page couverture. Elle présente aussi l'auteur et lit la quatrième de couverture. Toutefois, dans le questionnaire autorapporté, Karine indique que l'intention de lecture est rarement spécifiée aux enfants. Pendant la lecture, elle fait des arrêts stratégiques, notamment pour leur demander d'expliquer ce qu'ils ont appris, de prédire le sujet d'une section de l'ouvrage ou de s'attarder à la signification de certains termes. Après la lecture, Karine privilégie un retour sur les apprentissages et invite les enfants à s'exprimer sur leur appréciation de la lecture. Cependant, elle mentionne trouver plus facile de réaliser des interventions après la lecture à l'aide des albums de fiction. « C'est sûr qu'avec le documentaire, c'est un petit peu plus difficile... Ça me vient moins à l'esprit. » (entrevue initiale)

---

<sup>20</sup> Les citations ont été reformulées dans le but de rendre la lecture plus fluide. Cependant, le sens des propos des enseignantes a été conservé.

Karine souligne qu'elle prépare moins ses lectures interactives qu'auparavant par manque de temps. Elle prend malgré tout un moment pour lire le livre et pour planifier quelques interventions. Elle avoue toutefois choisir plus souvent ses interventions sur le vif, pendant qu'elle réalise la lecture interactive. Des traces écrites de la planification ne sont que rarement conservées selon ce qu'elle indique dans le questionnaire autorapporté.

S'il y a des mots dont je ne me souviens plus ou des expressions que je ne connais pas, je les cherche. J'essaie de réviser un peu ce que je vais leur demander avant, pendant et après la lecture. Mais c'est certain que je ne me mettrai pas un *post-it* dans une page pour m'arrêter là précisément... L'arrêt stratégique va être plus impulsif. Souvent, ça vient au fur et à mesure. (entrevue initiale)

Lorsqu'elle fait la lecture interactive d'un documentaire, Karine dit s'attarder souvent aux images. Elle les utilise principalement pour amener les enfants à faire des liens avec le texte.

Au préscolaire, je trouve ça important parce qu'ils ne savent pas encore lire. C'est une référence importante pour eux, l'illustration. (...) Il y a de l'information qui se dégage des illustrations. (...) On peut faire des prédictions avec des illustrations. On peut essayer de deviner le sujet. (entrevue initiale)

Elle mentionne ne pas avoir eu l'occasion de faire des activités complémentaires aux lectures interactives de documentaires réalisées pendant l'année scolaire en cours. Elle souhaite cependant ajouter cet élément à sa pratique par l'entremise des ateliers proposés aux enfants. Elle précise aussi que les documentaires lus sont toujours déposés au coin lecture de la classe de sorte que les enfants aient l'occasion de les feuilleter.

Enfin, Karine affirme qu'elle a le souci d'utiliser davantage les documentaires pour donner aux enfants le goût de lire et pour intéresser les garçons à la lecture.

Tant et aussi longtemps que c'est bon pour l'élève et que ça peut être profitable pour eux, pour moi... (...) C'est pour cette raison que je participe au projet. Je veux qu'ils aient envie d'apprendre à lire. Les intérêts des garçons m'importent aussi. Dans ma classe, il y a des petits garçons qui sont très moteurs, qui aiment jouer, qui aiment construire. Ils sont beaucoup dans le coin blocs. Ce n'est pas eux, naturellement, qui vont aller dans le coin lecture... (entrevue initiale)

#### 4.1.2 Retour sur la journée de formation<sup>21</sup>

À la suite de la journée de formation offerte dans le cadre de cette recherche, Karine affirme avoir découvert le potentiel des documentaires de même que la diversité des ouvrages offerts.

Les documentaires favorisent de nombreux apprentissages par le biais de la lecture. Ils sont un excellent moyen d'introduire une notion ou de faire apprendre autrement que l'enseignement régulier. (...) Il existe une variété incroyable de documentaires et les thèmes exploités sont tout aussi diversifiés. (formulaire écrit : retour sur la journée de formation)

À la lumière des pratiques présentées lors de la formation, elle cible un aspect qu'elle compte ajouter à ses pratiques. « Je prévois offrir, le plus souvent possible, des activités complémentaires aux enfants qui favoriseront l'intégration et le réinvestissement des nouvelles connaissances. » (formulaire écrit : retour sur la journée de formation)

#### 4.1.3 Description de la mise en œuvre des pratiques recommandées par Karine<sup>22 23</sup>

La section suivante présente la manière dont Karine est parvenue à mettre en œuvre les pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires après avoir pris part à la journée de formation. Une description exhaustive des pratiques observées lors des sept lectures interactives qu'elle a planifiées et réalisées est proposée. Plus spécifiquement, ces observations sont détaillées pour les cinq étapes de la lecture interactive. Cette description

---

<sup>21</sup> Ces données ont été collectées par le biais du questionnaire autorapporté rempli après la journée de formation. Cette section traite essentiellement des commentaires émis par Karine au terme de la journée de formation. Les répercussions de la formation sur ses pratiques seront traitées dans la section 4.1.3.

<sup>22</sup> Ces données ont été collectées par le biais de l'observation des lectures interactives de documentaires réalisées par Karine, l'entrevue bilan et le questionnaire autorapporté rempli par Karine au terme du projet.

<sup>23</sup> Un portrait général des lectures interactives de documentaires réalisées par Karine et Marie est proposé à l'annexe XI.

fait également état de l'évolution des pratiques de Karine d'une lecture à l'autre et des réflexions et commentaires émis dans le cadre de l'entrevue bilan.

Les lectures interactives réalisées par Karine se déroulent entre le 13 février et le 1<sup>er</sup> mars 2018. Considérant qu'elles sont effectuées sur une période de trois semaines scolaires, elles ont lieu à une fréquence d'une à trois lectures hebdomadaires. Chacune des lectures est réalisée en début d'après-midi. La durée moyenne des lectures interactives (des interventions avant la lecture jusqu'aux interventions après la lecture) est de 22 minutes. Six des lectures sont réalisées en plénière, et l'une avec un sous-groupe de cinq enfants. Toutefois, la lecture en sous-groupe doit initialement être réalisée en plénière : des circonstances exceptionnelles (absence d'un grand nombre d'enfants en raison d'une tempête hivernale) font en sorte que cet aspect est modifié la journée même de l'observation.

Les sept lectures interactives sont réalisées à partir de quatre documentaires différents. Considérant que plusieurs lectures ont lieu dans la même semaine, Karine choisit parfois d'utiliser un même documentaire à plusieurs reprises, mais en exploitant des sections différentes de l'ouvrage. L'annexe XI présente les documentaires exploités par Karine.

Concernant la mise en œuvre de l'ensemble des pratiques, Karine considère que les difficultés rencontrées au niveau de la gestion de classe influencent le déroulement des lectures interactives. Elle croit d'ailleurs que compte tenu des caractéristiques de son groupe-classe, la gestion des comportements représente un défi majeur. Elle ajoute que si elle avait réalisé ce projet auprès d'un groupe différent, elle aurait tout de même rencontré des défis, mais d'un autre ordre. « Si j'avais eu une classe avec des enfants qui avaient beaucoup de connaissances, une classe extrêmement avancée au niveau des apprentissages, j'aurais eu d'autres défis. Il aurait fallu que mes planifications soient encore plus détaillées, que j'aie plus loin. » (entrevue bilan)

#### 4.1.3.1 La préparation de la lecture

Au terme du projet, Karine souhaite continuer à élaborer des planifications écrites de ses lectures interactives. Elle s'aperçoit que le temps de réflexion nécessaire pour réaliser la planification écrite l'aide à mieux cibler ses intentions pédagogiques. Dans le cadre du questionnaire rempli à la suite de l'entrevue, elle indique d'ailleurs mettre davantage ses planifications par écrit qu'avant de participer au projet. Elle spécifie aussi que même si ses planifications écrites ne sont pas aussi élaborées qu'elle ne le voudrait, son aisance à animer les lectures interactives lui permet de surmonter les difficultés engendrées par sa planification restreinte. À certains égards, elle juge même préférable de limiter la planification des interventions prévues pendant la lecture en vue de laisser place aux interventions spontanées des enfants.

C'est sûr qu'il y a eu le manque de temps. Ma planification, dans mon idéal, j'aurais aimé qu'elle soit détaillée de dix pages... (...) J'ai un certain degré de spontanéité là-dedans. Je savais à peu près où je m'en allais, et je le faisais. (...) Je sais que ma spontanéité me permet de juger pendant la lecture. C'est pour laisser de la place à la spontanéité des enfants aussi. (entrevue bilan)

Les planifications écrites élaborées par Karine prennent la forme d'une liste d'interventions qu'elle souhaite mettre en œuvre pour chaque lecture. Les interventions sont subdivisées en trois catégories. Dans le cadre de la première planification, les trois sections sont intitulées : « Préparation à la lecture », « Pendant la lecture » et « Après la lecture ». Cependant, Karine modifie à partir de la seconde lecture le titre de la deuxième section pour la renommer « Avant la lecture - avec les élèves ». Pour expliquer ce changement, elle révèle s'être aperçue, en consultant le référentiel remis lors de la journée de formation, avoir confondu la préparation à la lecture, que l'enseignante fait seule, et les interventions avant la lecture, qui sont effectuées avec les enfants. À cet effet, Karine affirme que les documents remis en complément à la formation ont été un support important pour planifier les lectures interactives. Plus spécifiquement, elle considère que le modèle de planification d'une lecture interactive basé sur le documentaire *Le cinéma* (Ledu, 2012) et le référentiel des pratiques recommandées distribués à la suite de la

formation se sont révélés particulièrement utiles. Dans le cadre de la sixième lecture, une quatrième section intitulée « Activité complémentaire à la lecture » est ajoutée. Pour les quatre premières lectures, la distinction entre les interventions que l'enseignante souhaite faire avant la lecture et celles qu'elle compte déployer pendant demeure peu précise. À partir de la cinquième lecture, cette distinction apparaît plus clairement et les interventions prévues pendant la lecture sont plus détaillées.

Dans ses planifications écrites, Karine ne justifie pas le choix du documentaire. Cependant, deux des quatre ouvrages sélectionnés (*Les sports d'hiver*, pour la lecture 1 et *Les véhicules d'urgence* pour les lectures 2,3 et 4) ont été présentés lors de la formation comme des ouvrages intéressants à exploiter. L'intention de lecture est, quant à elle, toujours précisée dans la première section (Préparation à la lecture). Les intentions de lecture ciblées visent essentiellement un même objectif : élargir les connaissances des enfants sur le sujet du documentaire. Cependant, dans le cadre de la première lecture, Karine spécifie qu'elle souhaite en plus travailler la rétention des informations, c'est-à-dire que chaque enfant parvienne à retenir au moins une chose à propos du sujet exploré. Dans le cas de la cinquième et de la sixième lectures, Karine précise aussi qu'elle veut élargir les connaissances des enfants à propos du rôle du vétérinaire afin de nourrir les scénarios élaborés au coin des jeux symboliques qui a été organisé en fonction de cette thématique. Toujours dans la section « Préparation à la lecture », Karine y inscrit pour chaque lecture qu'elle a pris soin de préparer une carte conceptuelle à remplir au TNI. Lors de l'entrevue bilan, elle précise que considérant les potentiels ennuis techniques engendrés par le recours au TNI, elle préfère préparer le canevas de la carte à l'avance. Lorsqu'elle réalise une lecture sur un sujet qui a déjà été abordé, elle profite de la période de planification afin d'ajouter à la carte conceptuelle entamée des images qui aident les enfants à se remémorer les éléments déjà connus.

La seconde section de la planification, d'abord intitulée « Pendant la lecture » puis renommée à partir de la seconde lecture « Avant la lecture - avec les élèves » se révèle être la partie la plus longue pour toutes les planifications écrites. Celle-ci comprend en fait les

interventions prévues avant et pendant la lecture. En ce qui a trait aux interventions avant la lecture, Karine prévoit en tout temps élaborer une carte conceptuelle des connaissances initiales des enfants, spécifier l'intention de lecture, faire un rappel des connaissances antérieures et demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre. Occasionnellement, d'autres interventions sont planifiées : faire voter les enfants quant à la partie du texte qu'ils aimeraient lire (lectures 1 et 4), s'attarder à la quatrième de couverture (lecture 7) et observer les images d'une double-page précise (lecture 7).

En ce qui concerne les interventions pendant la lecture, celles-ci sont peu détaillées dans le cadre des quatre premières planifications. Karine cible simplement des pages en indiquant qu'elle souhaite s'y attarder, sans pour autant cibler d'interventions précises. Dans le cadre de la dernière planification, elle spécifie vouloir poser les questions déjà incluses dans le texte en plus des siennes afin que les enfants puissent tenter une réponse. Paradoxalement, Karine prétend avoir dédié davantage de temps à planifier les interventions pendant la lecture comparativement aux interventions avant et après. « Pour être honnête, mon but était de m'attarder autant aux trois. (...) J'ai planifié beaucoup le « avant » et le « après », mais le « pendant », c'est là que j'ai mis le plus d'énergie. »

Lorsqu'elle planifie ses lectures interactives, Karine se questionne uniquement quant aux mots qui pourraient être incompris des enfants : elle ne prévoit pas les commentaires et les questions qu'ils pourraient émettre. Elle affirme d'ailleurs qu'elle aurait dû le faire davantage, considérant qu'elle aurait ainsi pu prévoir certaines réactions.

Je me suis fait prendre. Le premier documentaire que j'ai lu, sur les *Jeux olympiques*, j'aurais dû anticiper le fait que les personnes dans l'Antiquité couraient en sous-vêtements, torse nu... Je n'ai pas du tout anticipé que je me ferais dire : « Ah! C'est dégueu! Ils courent en bobettes! » Il faudrait que je le fasse plus. (entrevue bilan)

Karine affirme pour l'ensemble des lectures ne pas avoir approfondi ses connaissances personnelles sur le sujet du documentaire au moment de la préparation. Elle avoue, à l'entrevue bilan, l'avoir parfois fait après la lecture et indique qu'elle aimerait ajouter cet élément à ses pratiques.

Les interventions prévues après la lecture demeurent les mêmes d'une planification à l'autre. Karine prévoit essentiellement compléter la carte conceptuelle des connaissances initiales et faire un rappel des nouvelles connaissances. Pour la cinquième lecture, elle ajoute qu'elle profitera des interventions après la lecture pour annoncer aux enfants l'arrivée d'un nouveau coin des jeux symboliques sur le thème du vétérinaire.

Tel que mentionné précédemment, une seule des planifications écrites (lecture 6) comprend une section dédiée aux activités complémentaires. Dans cette section, Karine indique qu'elle souhaite faire avec les enfants une carte d'idées quant aux différents rôles qu'ils peuvent faire au coin vétérinaire et les actions que peuvent faire chacun d'eux. Elle veut aussi prendre le temps de modéliser ce que chacun des personnages peut y faire.

Il importe de préciser que lors des lectures interactives, Karine conserve une version imprimée de sa planification écrite à proximité de façon à pouvoir s'y référer en cours de route. Pour les lectures 1 et 7, des papillons amovibles sont aussi déposés à l'intérieur du livre afin de lui remémorer des interventions prévues.

En contrepartie, Karine révèle être déçue de la richesse de ses planifications, lesquelles ne correspondent pas à l'idéal souhaité. Pour expliquer cet écart avec les objectifs qu'elle aurait aimé atteindre, elle identifie certains obstacles auxquels elle fait quotidiennement face.

On se rend compte que, dans notre pratique, on a un idéal qu'on veut atteindre, puis souvent, on n'est pas capable d'atteindre cet idéal parce qu'on a un manque de temps, on a toujours des imprévus. Souvent aussi, ça ne se passe pas comme on le souhaiterait avec les enfants. Je n'étais jamais capable de la planifier comme je le souhaitais. Si je voulais atteindre cet idéal, il fallait vraiment beaucoup que je travaille chez moi le soir, et on travaille déjà beaucoup. (entrevue bilan)

#### 4.1.3.2 Les interventions avant la lecture

La durée moyenne des interventions avant la lecture est de neuf minutes. Karine s'attarde au titre de l'ouvrage lors de cinq des sept lectures réalisées (lectures 1,2,4,5 et 6). Pour les lectures 1 et 4, elle effectue en réalité un rappel du titre d'un documentaire déjà présenté. Lors de la sixième lecture, elle demande aux enfants s'ils se souviennent du titre qui leur a été lu la veille. Au moment de la seconde lecture, Karine invite plutôt les enfants à situer le titre du livre sur la page couverture. Elle en profite pour rappeler les stratégies à employer pour l'identifier. En ce qui concerne la troisième lecture, pour laquelle le titre n'est pas lu, il s'agit d'un documentaire déjà exploité pour lequel Karine ne fait pas de rappel du titre alors que dans le cas de la dernière lecture, le titre n'est pas lu même s'il s'agit de la première fois qu'il est présenté aux enfants.

Lors de quatre lectures (lectures 1, 2, 5 et 7), Karine exploite la page couverture. Dans le cas des trois lectures pour lesquelles aucune intervention n'est effectuée à cet effet (lectures 3, 4 et 6), il s'agit de documentaires déjà présentés aux enfants. Lorsqu'elle introduit un nouveau documentaire, comme c'est le cas lors des lectures 2, 5 et 7, Karine attire plus spécifiquement l'attention des enfants sur l'image de la page couverture. Elle les invite notamment à nommer ce qu'ils y voient et à tenter de prédire le sujet traité. Elle fait de même avec la double-page qu'elle présente à la classe dans le cadre de la dernière lecture.

Par ailleurs, Karine ne précise le nom de l'auteur qu'une seule fois, soit lors de la lecture 5, et ne spécifie jamais le nom de l'illustrateur. Il en est de même pour la quatrième de couverture, à laquelle elle ne s'attarde qu'à deux reprises, au moment des lectures 5 et 7. Précisons que dans le cas de la cinquième lecture, seule l'illustration de la quatrième de couverture est présentée, et ce, à la demande d'un enfant curieux de voir ce qui s'y trouve. Lors de la septième lecture, elle lit le texte de la quatrième de couverture sans la leur montrer (les enfants regardent alors la page couverture). Elle fait uniquement allusion à la maison d'édition dans le cadre de la seconde lecture : elle en profite alors pour rappeler à la

classe avoir déjà lu un album publié par celle-ci. À l'entrevue bilan, Karine explique pourquoi elle s'attarde peu au contexte éditorial du livre lors des lectures observées.

Des fois, ce n'était pas approprié... Si ce n'était pas un auteur en particulier, ou encore si on ne voyait pas son nom sur la page couverture... Même parfois, pour l'illustrateur, il y en a trois ou quatre qui ont des noms super complexes... Souvent, ce n'est pas pertinent pour les enfants. Tandis que d'autres fois, c'est très approprié... J'aime ça le faire, mais il faut que ça reste pertinent. J'aime varier aussi. Ne pas toujours faire l'illustrateur, l'auteur, la page couverture, la quatrième de couverture, où est le titre... À un moment donné, il faut choisir et varier. (entrevue bilan)

L'intention de lecture n'est spécifiée clairement aux enfants qu'une seule fois : lors de la première lecture, elle leur donne pour défi de retenir au moins une nouvelle information. À cet effet, Karine affirme ne pas avoir songé à la mentionner explicitement aux enfants. Elle ajoute que cette intervention ne lui semble pas essentielle au bon déroulement de la lecture interactive.

Peut-être que je ne pensais pas de la dire explicitement. (...) Des fois, je me disais que j'avais l'intention de lecture derrière la tête. Le fait qu'eux aient l'impression qu'il n'y a pas d'intention derrière ça, que c'est juste amusant et qu'ils s'amusent... (entrevue bilan)

Toutefois, dans le cadre du questionnaire à remplir à la suite de l'entrevue, Karine affirme donner souvent aux enfants une intention de lecture claire.

Pour chacune des lectures, Karine fait avec les enfants une carte conceptuelle de leurs connaissances antérieures au TNI. Lorsque la lecture a été entamée la veille (lectures 1, 3, 4 et 6), Karine réutilise la carte conceptuelle débutée et l'utilise pour rappeler aux enfants ce qu'ils ont déjà appris. Elle leur demande aussi s'ils souhaitent y ajouter de nouveaux éléments. Lorsqu'ils nomment des éléments à ajouter, elle les écrit devant eux et l'agrément de dessins faits à la main afin qu'ils puissent se remémorer les aspects nommés. Des couleurs différentes sont utilisées pour représenter les différents moments où le schéma est complété. D'une lecture à l'autre, Karine efface les dessins afin de les remplacer par des images plus réalistes trouvées sur le Web. Cette carte conceptuelle demeure affichée au TNI tout au long de la lecture. Dans le questionnaire autorapporté,

Karine indique d'ailleurs qu'elle établit davantage de liens avec les connaissances antérieures des enfants depuis sa participation au projet. À l'entrevue bilan, elle identifie cette pratique comme un élément qu'elle souhaite continuer à mettre en œuvre.

Par contre, elle considère que l'élaboration de cette carte conceptuelle occasionne également des défis majeurs au regard de la gestion des ressources technologiques et matérielles. En effet, elle déplore le temps perdu afin de pallier aux difficultés engendrées par le recours au TNI.

Je n'étais pas capable de placer les élèves ailleurs. Je n'avais pas le choix de me servir du TNI, et j'ai essayé de mettre la feuille dessus, mais ça ne fonctionnait pas... J'ai trouvé ça difficile parce que j'ai eu des problèmes avec le TNI... C'était des imprévus que j'ai eu à gérer et à certains moments, ça a tanné un petit peu les enfants. Je trouve que c'est là qu'on voit qu'il y a une limite à la technologie. Je trouve que dans ce contexte, quand on lit aux enfants, le bon vieux crayon avec la bonne vieille feuille auraient été vraiment l'idéal. (entrevue bilan)

Outre le recours au schéma des connaissances initiales, d'autres moyens sont employés en vue d'introduire les enfants au sujet. C'est le cas lors de la cinquième lecture : considérant que le titre du documentaire prend la forme d'une question, les enfants sont invités à émettre une hypothèse quant à l'interrogation soulevée. Lors de cette même lecture, Karine utilise des accessoires (un stéthoscope et un otoscope) pour nourrir les propos des enfants et susciter leur intérêt.

Avant les lectures 1 et 4, Karine demande aux enfants de se prononcer quant aux informations qu'ils aimeraient apprendre. Dans les deux cas, elle les invite à voter pour la section du documentaire qui les intéresse davantage. Pour ce faire, elle utilise la table des matières afin de présenter les différentes sections de l'ouvrage. La table des matières n'est cependant pas présentée lors des autres lectures. Pour la première lecture, où le titre de chacune des sections prend la forme d'une question, Karine saisit l'occasion pour inviter les enfants à émettre des hypothèses. Toutefois, elle affirme avoir trouvé laborieux de demander aux enfants de nommer ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet.

Exemple : on lit sur les véhicules d'urgence et je leur demande ce qu'ils veulent apprendre sur les véhicules d'urgence. Ils vont lever la main et ils vont me dire : « Les véhicules d'urgence ». J'avais l'impression qu'ils n'étaient pas encore rendus à expliciter ce qu'ils ont envie d'apprendre. (entrevue bilan)

#### 4.1.3.3 Les interventions pendant la lecture

La durée moyenne des interventions pendant la lecture est de dix minutes. Pendant chacune des lectures, Karine offre plusieurs occasions d'interagir aux enfants, que ce soit en les questionnant, en accueillant leurs commentaires ou en leur permettant de raconter des anecdotes sur le sujet. Pour l'ensemble des lectures, des questions leur sont posées en vue de vérifier leur compréhension du texte. À titre d'exemple, ils sont invités à émettre des hypothèses ou à questionner le sens de certains mots et de certaines informations mentionnées dans le documentaire. Au cours de la cinquième lecture, Karine leur demande aussi de résumer, dans leurs propres mots, une partie du texte lu. Pour la majorité des lectures, les questions ouvertes sont privilégiées. Lors de la troisième lecture, elle encourage même les enfants à tenter de répondre eux-mêmes à la question soulevée par l'un d'eux. La cinquième lecture, pour laquelle les questions fermées ou à court développement sont majoritaires, fait office d'exception. Karine explique d'ailleurs à l'entrevue bilan qu'elle remarque les bénéfices de laisser place aux interventions spontanées des enfants.

Ça maintient leur intérêt. Ils ont envie de nous partager leur vécu. Et plus souvent qu'autrement, c'est très pertinent. Je pense à mon petit garçon qui avait déjà vu l'hydravion souvent et qui nous a expliqué qu'il y avait plein d'eau dans son ventre, et que l'eau sort du ventre... C'était extraordinaire. Si je ne l'avais pas laissé parler, il ne m'aurait pas montré qu'il connaissait tout ça. Ça me permet aussi, quand ils me mentionnent leur vécu, de faire des liens avec ma lecture, de les garder avec moi et de voir qu'on ne lit pas pour rien. (entrevue bilan)

Lors des deux premières lectures, Karine offre peu d'occasions aux enfants d'établir des liens avec leurs connaissances antérieures. Toutefois, elle ajoute cet élément à ses pratiques à partir de la troisième lecture. Elle les invite alors à effectuer des liens avec leur vécu. Par exemple, au moment de la quatrième lecture, elle amène les enfants à établir un

lien avec une information apprise lors d'une autre lecture et intégrée à la carte conceptuelle de leurs connaissances initiales. Karine précise cependant à l'entrevue bilan avoir privilégié ce type d'intervention uniquement lorsque le sujet lui semblait opportun. « Parfois, ça se rapprochait vraiment plus du vécu de l'enfant. Par exemple, si je lisais sur l'ours polaire, peut-être que je trouvais ça moins pertinent, tout simplement. » (entrevue bilan)

Lors de chacune des observations, Karine modélise quelques stratégies de lecture. Les stratégies modélisées consistent essentiellement à se questionner sur le sens des nouveaux mots, à reformuler en d'autres termes un passage plus complexe ou à utiliser l'image en vue de mieux comprendre le texte. Cependant, dans le questionnaire autorapporté, elle déclare qu'elle analyse moins les images avec les enfants qu'elle ne le faisait avant de participer au projet. Lors de deux lectures (lectures 3 et 4), elle propose aussi aux enfants de consulter d'autres ressources en vue de répondre à leurs questionnements. Ainsi, dans le cas de la troisième lecture, Karine avoue à un enfant ignorer la réponse à la question qu'il se pose en lien avec les voitures de police : elle mentionne qu'il serait pertinent de questionner un policier pour découvrir la réponse. Dans le cas de la quatrième lecture, un enfant se questionne quant à la fabrication d'une motoneige. Pour répondre à ces interrogations, Karine interrompt sa lecture afin de faire visionner aux enfants un court extrait vidéo portant sur la fabrication de ce véhicule.

En ce qui concerne les mots de vocabulaire spécialisés, Karine définit des termes techniques dans le cadre de toutes les lectures, mis à part lors de la sixième. Elle explique alors elle-même le sens du terme, ou encore elle demande aux enfants d'émettre une hypothèse quant à sa signification qu'elle confirme ou infirme ensuite. Lors de trois lectures (lectures 1, 2 et 5), Karine attire l'attention des enfants sur des mots de vocabulaire récurrents. Elle leur demande alors s'ils se rappellent de leur signification ou les incite à les utiliser dans leurs propos. Pour la cinquième lecture, Karine établit un répertoire des nouveaux mots de vocabulaire ciblés : elle conçoit des mots-étiquettes illustrés pour chacun des termes sélectionnés. Lorsque le mot est mentionné dans le texte, elle présente le mot-étiquette aux enfants. Ceux-ci sont ensuite déposés au coin écriture de la classe et utilisés

en guise d'activité complémentaire à la lecture. Lors de l'entrevue bilan, Karine mentionne d'ailleurs avoir particulièrement apprécié la mise en œuvre de cette pratique et ajoute qu'elle aurait aimé pouvoir la répéter pour chacune des lectures réalisées si elle avait bénéficié de plus de temps.

En fait, je le ferais toujours si c'était de moi. On apprend tellement de nouveaux mots dans les livres et c'est tellement riche, que d'avoir les mots à côté de nous, avec l'illustration, et bien l'enfant a envie de le dire à nouveau et de l'écrire.  
(entrevue bilan)

Pendant les lectures observées, Karine ne s'attarde qu'une fois (lecture 1) à des éléments propres aux textes informatifs : les encadrés donnant des informations complémentaires en bordure du texte sont alors lus et pointés du doigt. Rappelons toutefois que dans le cadre des interventions avant la lecture, elle attire l'attention des enfants à deux reprises (lectures 1 et 4) sur un outil propre aux textes informatifs : la table des matières. Elle est alors utilisée pour amener les enfants à voter quant à la section du documentaire qui les interpelle de plus.

Pour cinq des sept lectures effectuées (lectures 2, 3, 4, 6 et 7), Karine s'attarde aux images avec les enfants. Elle les invite notamment à les utiliser en vue de faire des hypothèses quant au contenu du texte. Lorsqu'elle lit, Karine pointe parfois ce dont il est question dans l'image. À d'autres moments, elle demande plutôt aux enfants d'utiliser l'image afin d'identifier des éléments qui sont abordés dans le texte. Lors de la deuxième et de la septième lecture, Karine circule parmi les enfants afin que chacun puisse scruter attentivement les détails visuels. Néanmoins, lors des lectures 1 et 5, aucune image n'est exploitée.

Pour toutes les lectures, des passages ciblés sont privilégiés : les documentaires ne sont jamais lus dans leur intégralité lors d'une même lecture interactive. Cependant, dans le cas de la première observation, Karine réduit la durée des interventions prévues pendant la lecture en raison du manque d'attention des enfants. Alors qu'elle prévoit initialement explorer trois sections du documentaire, une seule est lue.

Lors des quatre premières lectures, Karine ne pointe pas du doigt les mots lus. Elle ajoute cet élément à ses pratiques à partir de la cinquième lecture. C'est en consultant les documents remis à la suite de la journée de formation qu'elle dit s'être aperçue qu'elle omettait de mettre en œuvre cette stratégie recommandée. Dans le cadre d'une seule lecture, soit la quatrième, Karine attire l'attention des enfants sur des lettres de l'alphabet. Celles-ci figurent sur une photographie comprise dans le livre (photographie d'une automobile de police). Elle demande alors aux enfants de nommer les lettres reconnues. Lorsqu'une lettre est correctement identifiée, elle demande à l'enfant s'il connaît le son associé à celle-ci. De cette manière, elle amène les enfants à décoder le mot « police ». Au cours de l'entrevue bilan, Karine explique pourquoi elle a privilégié les interventions liées au texte informatif et à son contenu plutôt que les interventions liées au développement de la conscience phonologique. « Ça allait avec l'orientation de ce que je voulais faire dans le projet. Plus l'année aurait avancé, plus je me serais attardée à ce genre d'intervention. » (entrevue bilan)

Karine souligne que le principal défi rencontré pendant les lectures se situe au niveau de la gestion des imprévus et des comportements perturbateurs (couper la parole de l'enseignante, gesticuler de façon à perturber la concentration des pairs, jouer avec les objets à portée de main, se lever au tapis de rassemblement, etc.).

On veut que pendant la lecture les enfants soient spontanés, mais on ne veut pas qu'ils soient dérangeants non plus. La ligne est parfois mince entre la spontanéité et l'enfant qui ne lève pas la main. (...) Quand les enfants se comportent vraiment différemment de ce à quoi je m'attendais, souvent ça me prend par surprise, puis je perds le fil de mes idées et ça me prend un certain temps à me remettre dans mon enseignement. Recadrer les comportements dérangeants pendant une lecture, je ne trouve pas ça nécessairement évident. (entrevue bilan)

C'est d'ailleurs en raison de ce défi qu'elle fait en sorte que les interventions durant la lecture demeurent de courte durée. « J'avais plusieurs interventions à faire au niveau des comportements. Ça diminuait mon temps de lecture. Mon but serait d'augmenter ce temps de lecture. » (entrevue bilan) Karine souligne avoir vécu ce défi à plusieurs reprises lors du projet, puisque le groupe manifestait davantage de comportements perturbateurs qu'à

l'habitude. Elle attribue la nature de leurs comportements aux nombreux aspects nouveaux inhérents au projet de recherche tels que la présence de la caméra et de la chercheuse dans la classe, le recours aux documentaires lors des lectures interactives ou la réalisation d'une carte conceptuelle de leurs connaissances initiales. « Tout ce qui avait rapport à la nouveauté, pour eux, ça a été vraiment déstabilisant, et je pense qu'à un certain moment, ils ont pu le ressentir. » (entrevue bilan)

#### 4.1.3.4 Les interventions après la lecture

La durée moyenne des interventions après la lecture est de six minutes. Au terme de chacune des lectures, Karine complète avec les enfants la carte conceptuelle des connaissances initiales. Par le fait même, elle effectue un rappel des nouvelles connaissances en complétant les propos des enfants et en corrigeant les éléments d'informations erronés. Lorsqu'ils ont nommé leurs apprentissages, elle ajoute, devant eux, les informations importantes qu'ils ont omises. D'ailleurs, Karine considère cette pratique comme incontournable puisqu'elle permet de conserver des traces des apprentissages réalisés par les enfants et qu'elle leur donne l'occasion de les constater. « Ils regardent leur schéma de connaissances et ils ont l'impression de tout savoir sur le monde... Ils sont vraiment fiers. » (entrevue bilan) Elle apprécie aussi que le schéma des connaissances initiales bonifié grâce à la lecture puisse être réutilisé lors des activités complémentaires. Par exemple, elle mentionne que la carte conceptuelle à propos du vétérinaire lui a permis de nourrir celle élaborée par les enfants à propos des rôles à jouer en lien avec le nouveau thème exploité au coin des jeux symboliques. « Après, par exemple, quand j'ai fait le coin vétérinaire, je m'en suis servie... Les enfants avaient l'impression d'être super outillés. » (entrevue bilan)

Dans le cadre des deux premières lectures, Karine demande aux enfants d'indiquer leur appréciation de la lecture et de la justifier. Elle abandonne ensuite cette pratique et explique à l'entrevue bilan les différents facteurs qui l'ont amenée à faire de même. « Par

manque de temps parfois. Parce que je voulais varier mes interventions. Parfois aussi, j'avais l'impression que les enfants étaient tannés. J'avais envie de me dépêcher. » (entrevue bilan) Dans le questionnaire autorapporté, Karine indique en effet qu'elle questionne moins les enfants quant à leur appréciation de la lecture qu'elle ne le faisait avant.

Après la sixième lecture, Karine donne l'occasion aux enfants d'émettre des commentaires ou de raconter des anecdotes pertinentes. À l'inverse, dans le cadre de la cinquième lecture, malgré le fait que certains enfants souhaitent poser des questions et partager des commentaires, elle choisit de mettre un terme aux échanges et leur propose de lui faire part de leurs remarques lors de la période de jeux libres.

Lors d'une seule lecture, soit la première, Karine effectue un retour sur l'intention de lecture. Lorsqu'elle est questionnée à cet effet lors de l'entrevue bilan, elle mentionne avoir simplement omis de déployer cette pratique recommandée lors de la formation.

Par contre, elle ne questionne jamais les enfants par rapport à ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet et elle ne les amène jamais à porter un regard critique sur le documentaire lu en consultant d'autres sources. Elle spécifie qu'elle n'a pas mis en place cette dernière pratique puisqu'elle avait elle-même la conviction que les informations dans les documentaires sont véridiques. « Je croyais tellement à ce qui était lu que je n'ai pas pensé de faire ça ! » (entrevue bilan) Par contre, elle souligne ne pas avoir demandé aux enfants s'ils aimeraient apprendre des informations additionnelles sur le sujet puisqu'elle trouvait ce défi trop important pour les enfants. « Leur demander ce qu'ils veulent apprendre de plus : la notion «de plus » ... Juste le terme mathématique... On n'était pas là du tout... » (entrevue bilan)

Karine remarque aussi que les enfants de sa classe éprouvent beaucoup de difficulté à nommer ce qu'ils ont appris une fois la lecture terminée. « Souvent, à la fin, juste de leur demander ce qu'ils avaient appris, pour eux, c'était vraiment beaucoup leur demander... (...) Ils n'étaient plus là. C'est comme s'ils n'avaient rien appris, mais en fait, ils ont appris

plein de choses... » (entrevue bilan) Dans le même ordre d'idées, elle trouve ardu de conserver l'attention des enfants après la lecture.

Finalement, lorsqu'elle porte un regard réflexif sur ses interventions après la lecture interactive d'un documentaire, Karine considère que c'est un moment de la lecture interactive qu'elle a tendance à négliger et qu'elle gagnerait à bonifier la qualité de ses interventions à cet égard. « Souvent, c'est une partie qu'on a tendance à délaissier parce que l'intérêt des enfants diminue. J'aimerais améliorer cette partie. » (entrevue bilan)

#### 4.1.3.5 Les activités complémentaires

Trois activités complémentaires sont réalisées dans le cadre du projet. Ces activités rejoignent essentiellement les lectures 5 et 6, lesquelles portent sur les soins offerts aux animaux comparativement aux soins offerts aux humains.

Pour la première activité, Karine intègre les mots-étiquettes sur le thème de la clinique vétérinaire et des animaux au coin écriture de la classe. Sur une base volontaire, les enfants peuvent s'y rendre lors de la période de jeux libres. À l'aide du matériel proposé (cartons, feuilles et crayons variés), les enfants peuvent tenter de décoder, recopier et illustrer les mots. Un maximum de deux enfants peut être simultanément assis dans cette aire de la classe. L'activité est disponible à la suite de la cinquième lecture.

La seconde activité consiste en une carte d'idées sur les rôles que les enfants peuvent jouer au coin des jeux symboliques portant sur le thème de la clinique vétérinaire. Avec les enfants, Karine identifie les différents rôles envisageables (vétérinaire, client, animal de compagnie, réceptionniste, etc.). Pour chacun des rôles, les enfants doivent nommer des actions que peuvent jouer ces personnages en s'inspirant du matériel disponible et des informations apprises lors de la lecture. Cette activité est réalisée en matinée, le lendemain de la cinquième lecture, lors de deux périodes de 15 minutes non consécutives. La carte demeure affichée au coin des jeux symboliques, à la vue des enfants.

La troisième activité se résume au coin des jeux symboliques offert aux enfants sur le thème de la clinique vétérinaire. Le coin est ouvert à la classe après la sixième lecture. Les enfants peuvent s'y rendre sur une base volontaire, lors de la période de jeux libres. Il importe de préciser que ce coin des jeux symboliques permet aux enfants d'établir des liens avec les lectures 2, 3 et 4 qui portaient sur les véhicules d'urgence. En effet, une ambulance vétérinaire comprenant une civière et un gyrophare est ajoutée. Un maximum de quatre enfants peut y jouer.

En ce qui concerne les deux autres documentaires exploités, soit ceux utilisés pour les lectures 1 et 7, aucune activité n'est planifiée. Par ailleurs, Karine privilégie des activités libres et ludiques qu'elle crée elle-même et qui impliquent la participation de plusieurs enfants. Les activités choisies leur offrent également l'occasion de réinvestir des connaissances acquises lors des lectures 5 et 6. Karine dit être satisfaite des activités complémentaires réalisées dans le cadre du projet.

J'ai réussi à intégrer des activités complémentaires, qui, je crois, étaient pertinentes et surtout, les enfants étaient vraiment intéressés aux activités que je proposais. (...) Je trouve que ça répondait beaucoup à un besoin : le besoin de jouer. (...) Ça répondait au besoin de jouer pour leur montrer qu'apprendre, c'est plaisant. (entrevue bilan)

Elle précise également qu'elle envisage de réutiliser le matériel monté pour les activités complémentaires qui seront réalisées lors des prochaines années scolaires.

C'est ça le but finalement. Là, j'en ai fait deux ou trois sur sept lectures et je les ai conservées. Et si j'ai à les réutiliser, après ça, je vais en avoir deux ou trois autres et éventuellement je vais en avoir pour chacune et je vais pouvoir les renouveler. (entrevue bilan)

Encore une fois, elle perçoit que le manque de temps est un obstacle important à la réalisation d'activités complémentaires. Elle déplore aussi le peu d'espace dans sa classe.

Souvent, on est tellement sollicitées de toutes parts et de tous côtés avec les élèves, il y a des imprévus... On veut monter des activités complémentaires en lien avec notre lecture, mais on a déjà un million d'activités. Juste prendre le temps de faire la place nécessaire... (entrevue bilan)

Elle met aussi de l'avant son souci de produire des activités de qualité pour expliquer le nombre restreint d'activités proposées lors du projet. « J'ai voulu créer des activités complémentaires pertinentes. Je ne voulais pas créer n'importe quoi. Et c'était le temps que j'avais dans le cadre du projet. » (entrevue bilan)

Le tableau 6 ci-dessous présente les activités complémentaires réalisées par Karine dans le cadre du projet.

Tableau 6 : Activités complémentaires réalisées par Karine

	<b>Écriture des mots-étiquettes sur le thème des animaux et de la clinique vétérinaire</b>	<b>Carte d'idées : les rôles au coin vétérinaire</b>	<b>Jeux symboliques : coin vétérinaire</b>
<b>Type d'activité</b>	Activité non obligatoire offerte pendant les jeux libres	Activité dirigée	Jeux libres
<b>Regroupement</b>	Maximum de deux enfants	Plénière	Maximum de quatre enfants
<b>Durée</b>	Indéterminée (selon l'intérêt des enfants)	Trente minutes divisées en deux périodes de 15 minutes non consécutives	Indéterminée (selon l'intérêt des enfants)
<b>Moment</b>	Jeux libres	En matinée, le lendemain de la lecture	Jeux libres
<b>Provenance de l'activité</b>	Imaginée par l'enseignante	Imaginée par l'enseignante	Imaginée par l'enseignante
<b>Réinvestissement des nouveaux apprentissages</b>	Oui	Oui	Oui

## 4.2 CAS DE MARIE (ENSEIGNANTE AVEC SUIVI)

Le cas de Marie, l'enseignante qui bénéficie du suivi complémentaire à la formation, est présenté dans cette section. Rappelons qu'elle possède sept ans d'expérience à la maternelle 5 ans et qu'une technicienne en éducation spécialisée l'assiste en tout temps<sup>24</sup>.

### 4.2.1 Pratiques initiales de Marie<sup>25</sup>

Avant d'avoir participé à la journée de formation offerte par la chercheuse dans le cadre du projet, Marie a l'habitude de réaliser une lecture interactive d'environ 30 minutes chaque jour. En ce qui a trait aux documentaires, elle avoue les avoir peu exploités en contexte de lecture interactive lors de l'année scolaire en cours, et ce, au profit des albums de fiction. Elle justifie cette pratique par le fait que les albums de fiction se prêtent mieux aux thématiques exploitées en classe, qu'elle trouve peu de documentaires qui l'interpellent et que les enfants semblent moins intéressés par la lecture de ces ouvrages.

Les albums d'histoires se prêtent beaucoup à nos thèmes, par exemple lorsqu'on tombe dans le thème de l'Halloween. Justement, je pourrais choisir un documentaire sur l'Halloween, mais je n'en ai pas trouvé qui m'intéressait. (...) C'est vrai, je viens de me rappeler que j'en ai lu un à l'Halloween. Mais encore là, j'ai trouvé que je ne l'avais pas bien exploité parce que je voyais que l'intérêt de mes élèves était moins présent. (entrevue initiale)

Elle précise qu'elle les utilise davantage à la fin de l'année scolaire, moment où la thématique exploitée s'y prête bien à son avis. « J'ai mes documentaires coup de cœur, donc dès qu'on entre dans la thématique des animaux... C'est surtout sur les animaux que

---

<sup>24</sup> Une présentation détaillée de cette enseignante est proposée au point 3.2.1.1.

<sup>25</sup> Les informations relatives aux pratiques initiales de Marie ont été collectées par le biais de l'entrevue initiale et du questionnaire autorapporté rempli au même moment.

j'en lis... » (entrevue initiale) Elle lit au total environ dix documentaires aux enfants dans l'année, mais ce, de façon condensée lors des derniers mois de classe. À ce moment, environ un documentaire est lu pour une période de deux semaines. Marie précise qu'elle les exploite dans le but d'améliorer la culture générale des enfants et qu'elle les sélectionne à la fois en fonction des thématiques abordées en classe et des recommandations de ses collègues.

En ce qui concerne ses interventions lors des lectures interactives de documentaires, Marie précise qu'elles diffèrent de celles réalisées avec les albums de fiction. Avant la lecture interactive d'un documentaire, elle présente la page couverture et la quatrième de couverture. Elle permet aux enfants de nommer ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet. D'ailleurs, elle remarque qu'avant la lecture, les documentaires suscitent plus d'interactions que les albums de fiction. « Ça soulève davantage de questions qu'une histoire. Tous ceux qui ont des connaissances à propos du sujet veulent dire ce qu'ils connaissent. » (entrevue initiale) Pendant la lecture, Marie se limite principalement aux questions déjà incluses dans le documentaire. « Je pose les questions qui sont là, et souvent, c'est suffisant. Je ne rajoute même pas autre chose. » (entrevue initiale) Parfois, elle amène les enfants à répondre eux-mêmes à leurs propres questionnements. « Des fois, ils me posent une question et je leur repose la question. Finalement, ils essaient une réponse eux-mêmes. » (entrevue initiale) Par rapport aux éléments propres aux textes informatifs (table des matières, encadrés, etc.), Marie indique dans le questionnaire autorapporté qu'elle ne s'y attarde que rarement, voire jamais. Après la lecture, s'il reste du temps, elle utilise parfois le TNI afin de présenter aux enfants des images complémentaires en lien avec le documentaire lu. Elle leur demande aussi de s'exprimer quant à leur appréciation de l'ouvrage. Elle indique en plus dans le questionnaire autorapporté qu'il lui arrive, à l'occasion, de ne pas effectuer d'interventions après la lecture si elle sent que les enfants sont moins attentifs.

Par rapport à l'exploitation des images lors des lectures interactives de documentaires, Marie remarque que la majorité des commentaires émis spontanément par les enfants portent sur les aspects visuels. « Les dessins avaient soulevé beaucoup de

questions. (...) Bien souvent, les mains levées sont par rapport aux illustrations. (...) Finalement, ils écoutent un peu moins ce que je lis. » (entrevue initiale) Elle affirme s'attarder aux images dans le but d'amener les enfants à remarquer des détails précis.

En ce qui concerne sa préparation de la lecture interactive d'un documentaire, elle affirme prendre soin de lire elle-même le livre, de sélectionner les images auxquelles elle souhaite s'attarder, de pratiquer la lecture interactive à la maison devant ses propres enfants et de penser aux questions qu'elle pourrait poser avant la lecture. Dans le cadre du questionnaire, elle indique qu'elle conserve, à l'occasion, des traces écrites de sa planification et affirme qu'elle prend, la plupart du temps, le soin de cibler une intention de lecture, mais que cette intention n'est précisée aux enfants qu'occasionnellement.

En ce qui a trait à la réalisation d'activités complémentaires, Marie souligne qu'elles se font au cours des activités quotidiennes, puisque les documentaires lus sont liés aux thématiques exploitées. Par exemple, les enfants ont l'occasion de réinvestir leurs nouvelles connaissances lors des ateliers ou des jeux libres. À l'occasion, elle remarque que des enfants poursuivent la recherche d'information à la maison, avec leurs parents. Elle leur donne alors l'occasion de communiquer leurs découvertes.

Les scénarios de jeux libres en sont un exemple. On est présentement dans le thème des animaux polaires. Quand ils ont réussi à en savoir un peu plus sur tel animal, par exemple l'ours polaire, bien maintenant ils savent qu'il est capable de nager dans l'eau. Donc, ils vont le prendre (la figurine de l'ours polaire) et faire comme s'il nageait. Ça leur ajoute des informations qui peuvent être intéressantes quand ils jouent. (entrevue initiale)

Marie dit être consciente qu'elle devrait davantage exploiter le documentaire, mais qu'elle se sent peu outillée à cet effet et qu'elle craint un manque d'intérêt des enfants pour ces ouvrages en contexte de lecture interactive. Pourtant, Marie observe que les choix des enfants lors des visites à la bibliothèque scolaire se portent souvent sur ces ouvrages. « Justement, je trouve que je n'en fais pas assez la lecture, parce qu'ils sont choisis souvent (à la bibliothèque scolaire). (...) On dirait que je ne sais pas comment bien les exploiter. » (entrevue initiale)

#### 4.2.2 Retour sur la journée de formation<sup>26</sup>

Au terme de la journée de formation, Marie affirme être maintenant plus outillée pour poser un regard critique sur les documentaires et révèle, comme sa collègue, être surprise de découvrir la variété des documentaires intéressants pour les enfants d'âge préscolaire. « Il existe différents types de documentaires et j'ai appris à les distinguer de même qu'à poser un regard critique sur eux. (..) Il existe de nombreux documentaires beaucoup plus palpitants que je l'aurais cru. » (formulaire écrit : retour sur la formation) Elle ajoute que la formation lui a permis de prendre conscience de l'importance de certaines interventions. « Il importe de faire un constat de connaissances des élèves avant la lecture et de faire un parallèle avec leurs connaissances après la lecture. » (formulaire écrit : retour sur la formation) À la suite de cette formation, Marie compte apporter plusieurs changements à ses pratiques.

Je prévois prendre le temps d'expliquer ce qu'est un documentaire. Je souhaite aussi m'attarder aux illustrations pour amener les enfants à constater les différences entre les photographies et les dessins, de même que les dessins très réalistes des documentaires en comparaison avec ceux que l'on retrouve dans les albums de fiction. Enfin, j'aimerais faire davantage d'enseignement explicite pour faire découvrir à mes élèves différentes stratégies de lecture par rapport aux textes informatifs dans le but de s'informer et d'en apprendre davantage sur un dit sujet. Je veux préciser l'intention de lecture. (formulaire écrit : retour sur la formation)

---

<sup>26</sup> Ces données ont été collectées par le biais du questionnaire autorapporté rempli après la journée de formation. Cette section traite essentiellement des commentaires émis par Marie au terme de la journée de formation. Les répercussions de la formation sur ses pratiques seront traitées dans la section 4.2.3.

### 4.2.3 Description de la mise en œuvre des pratiques recommandées par Marie et des suivis rétroactifs<sup>27 28</sup>

La section suivante présente la manière dont Marie est parvenue à mettre en œuvre les pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires après avoir pris part à la journée de formation. Une description exhaustive des pratiques observées lors des sept lectures interactives qu'elle a planifiées et réalisées est proposée. Plus spécifiquement, ces observations sont détaillées pour les cinq étapes de la lecture interactive présentées lors de la formation. Contrairement au portrait réalisé pour Karine, cette description fait également état de l'évolution des pratiques de Marie d'une lecture à l'autre en fonction des éléments soulevés lors des suivis rétroactifs. Les aspects relevés au moment de l'entrevue bilan viennent clarifier cette présentation détaillée.

Les sept lectures interactives de documentaires réalisées par Marie se déroulent entre les mois de février et d'avril 2018. Elles sont réparties sur six semaines scolaires, pour une fréquence d'une ou deux lectures hebdomadaires. Toutes les lectures observées sont réalisées en plénière. Six sont effectuées en fin d'avant-midi et l'une (lecture 2) a lieu en début d'après-midi. La durée moyenne des lectures interactives observées (comprenant les interventions avant, pendant et après la lecture) est de 60 minutes. Rappelons que les suivis rétroactifs sont réalisés lorsque deux lectures interactives sont complétées, et ce, pour cibler des objectifs concrets en vue d'améliorer les prochaines lectures. Plus spécifiquement, dans le cadre de chacun des suivis, les forces et les éléments à améliorer pour chacune des cinq étapes de la lecture interactive sont discutés. Il appert que, pour l'ensemble des suivis, la majorité des points forts relevée réside dans les interventions effectuées avant la lecture, tandis que les objectifs ciblés sont principalement liés aux interventions après la lecture. Les améliorations de Marie d'un suivi à l'autre sont aussi abordées, notamment en ce qui a

---

<sup>27</sup> Ces données ont été collectées par le biais de l'observation des lectures interactives de documentaires planifiées et réalisées par Marie, des suivis rétroactifs, de l'entrevue bilan et du questionnaire autorapporté rempli au terme du projet.

<sup>28</sup> Un portrait général des lectures interactives de documentaires réalisées par Karine et Marie est proposé à l'annexe X.

trait aux interventions pendant la lecture (suivi 2) et la réalisation d'activités complémentaires (suivi 3).

Marie réalise chacune des lectures à partir de documentaires différents. Ils traitent tous de sujets distincts. Les ouvrages choisis proviennent de collections différentes, parmi lesquelles deux ont été suggérées lors de la formation. Le tableau de l'annexe XI présente les documentaires lus par Marie.

Avant toute chose, il importe de préciser que Marie considère que les caractéristiques de son groupe-classe facilitent le déploiement des pratiques recommandées. Elle constate que les enfants de sa classe ont une grande capacité d'attention, ce qui lui donne l'occasion de réaliser des lectures interactives plus longues et plus riches qu'elle ne l'aurait pu comparativement aux groupes-classes auxquels elle a enseigné lors des années scolaires précédentes.

C'est sûr que j'y vais toujours avec le pouls du groupe. Et avec eux, cette année, j'en ajoute beaucoup plus que certaines années. Je le voyais : c'était un beau groupe pour faire de la lecture de documentaires. Je pouvais rajouter des éléments. Ils sont intéressés et ils sont capables d'être suspendus à mes lèvres. (entrevue bilan)

Lorsque Marie est questionnée lors des suivis rétroactifs ou pendant l'entrevue bilan quant aux raisons qui l'ont amenée à ne pas mettre en place certaines pratiques pourtant recommandées lors de la formation, elle identifie le manque de temps comme le principal obstacle identifié, et ce, pour chacune des étapes de la lecture.

Néanmoins, au terme du projet, Marie considère avoir apporté des améliorations importantes quant à la manière dont elle exploite les documentaires en contexte de lecture interactive et identifie les suivis rétroactifs dont elle a bénéficié comme un élément ayant contribué à soutenir ses progrès. Elle souhaite continuer à mettre en œuvre les pratiques qui lui ont été présentées et prévoit exploiter davantage les documentaires qu'elle ne le faisait avant.

C'est sûr que je vais continuer à appliquer ces stratégies, tout ce qu'on a appris. Puis, c'est sûr que je continue la lecture de documentaires. (...) D'ailleurs, il y a en a trois qui sont en attentes. Je me suis fait une planification pour moi : pour pouvoir bien les raconter. (entrevue bilan)

#### 4.2.3.1 La préparation à la lecture

Marie avoue qu'elle anticipe au départ du présent projet la réalisation des planifications écrites : elle craint que ce processus ne prenne beaucoup de temps. Toutefois, mis à part le fait de mettre ses planifications par écrit, elle considère que la manière dont elle planifie ses lectures interactives de documentaires est comparable à ce qu'elle faisait avant de prendre part au projet. « Non, je ne pense pas que j'ai modifié tant que ça ma façon de me préparer. Je l'ai adaptée parfois, mais pas modifiée. Mais c'est sûr que la planification écrite, ça, c'était différent. » (entrevue bilan) Marie considère que le fait de mettre ses planifications par écrit constitue l'un de ses progrès les plus notables. Elle affirme que cette façon de faire lui donne l'occasion de mieux réfléchir aux interventions qu'elle souhaite mettre en œuvre. Elle compte continuer à privilégier cette pratique au-delà du projet.

Au départ je me disais que ça allait être long, mais finalement, mes dernières (planifications), ce n'était vraiment pas si long que ça à compléter. Ça me permettait de prendre un moment et de m'arrêter en pensant à ce que je voulais faire. On pense à des choses auxquelles on n'aurait jamais pensé si on n'avait pas pris les quelques minutes pour y penser. (entrevue bilan)

Marie conserve un canevas écrit similaire pour l'ensemble des lectures interactives de documentaires planifiées dans le cadre du projet. Ce canevas est inspiré de celui qui lui a été présenté lors d'une formation sur la lecture interactive à laquelle elle a pris part (projet VOILE). Il se divise en cinq parties : 1) avant : expliquer le choix du livre ; 2) explorer le livre ; 3) pendant : rendre explicite ce qui se passe et servir de modèle ; 4) après la lecture ; 5) conclusion/ recommandation. Les interventions prévues sont listées. Lors de toutes les lectures, Marie s'assure d'avoir sa planification écrite à portée de vue. Cependant, lors du

troisième suivi rétroactif, elle précise qu'elle la regarde rarement, voire jamais, mais qu'elle aime la garder à proximité pour pouvoir s'y référer au besoin.

Dès le premier suivi, Marie mentionne qu'elle préfère utiliser ce canevas avec lequel elle est familière. Elle ajoute, dans le cadre du troisième et dernier suivi, avoir le souci de limiter la longueur du canevas à une page.

En fait, le premier canevas de VOILE, je le trouvais trop long... Ça faisait en sorte que j'étais obligée de m'y référer pendant la lecture parce que je me demandais ce que j'avais noté, ce qu'il fallait que je dise... Tandis que lui, c'était davantage les grandes lignes. Je sais après ça où me diriger. C'est pour ça que je l'ai concis en une page. J'ai essayé d'y aller avec les informations les plus importantes. (suivi 3)

Bien que la première partie du canevas s'intitule « avant : expliquer le choix du livre », Marie n'y justifie pas le choix du documentaire. Elle y inscrit plutôt le genre littéraire, le titre, la collection, le nom de l'auteur et de l'illustrateur. Lors du troisième suivi rétroactif, elle précise que cette partie du canevas de planification vise plutôt à lui rappeler d'expliquer aux enfants pourquoi elle a choisi ce documentaire. Toutefois, elle ajoute que ce choix est inévitablement spécifié aux enfants de façon implicite, puisque le documentaire est toujours lié à des thèmes exploités en classe.

Lors de chacun des suivis rétroactifs, elle indique que ce sont les thématiques exploitées en classe qui ont guidé son choix du documentaire. Seul l'ouvrage *Bon voyage !* (lecture 3) est utilisé en vue d'introduire un nouveau thème. Par rapport à ce documentaire, Marie justifie aussi son choix (suivi 2) par la forme du texte (paragraphe d'introduction à chaque double-page) qu'elle trouve idéale pour sélectionner des extraits à lire aux enfants. Par rapport au documentaire de la collection *National Geographic* (lecture 1), Marie ajoute que la qualité des illustrations de l'ouvrage a influencé son choix. Lors du premier suivi, elle mentionne être satisfaite quant à la sélection des documentaires lus et qu'elle prévoit les réutiliser lors des prochaines années scolaires.

Néanmoins, lors de tous les suivis, Marie souligne qu'un défi majeur rencontré lors de la préparation de ses lectures est de trouver des documentaires de qualité parmi les

ressources disponibles en milieu scolaire, soit la bibliothèque de l'école. Il importe de préciser que mis à part le documentaire *Mon grand livre des animaux* de la collection *National Geographic* (lecture 1) qu'elle a acheté, les livres lus sont empruntés à l'une des deux bibliothèques scolaires<sup>29</sup>. Marie remarque plus spécifiquement qu'il est difficile d'avoir accès à des documentaires récents et adaptés aux enfants d'âge préscolaire. « Souvent, les plus récents sont déjà empruntés par les élèves. Ils les ont déjà choisis. » (suivi 2)

Par exemple, Marie est parfois contrainte de réaliser des lectures interactives à partir d'un documentaire publié il y a plus de 10 ans (lectures 3, 4 et 5) ou de reconsidérer le sujet de l'ouvrage recherché (lectures 2, 3, 4 et 5) faute de choix. « J'avais l'impression que ce que je faisais comme recherche, ce n'était jamais exactement ce que je cherchais de façon pointue. Il fallait toujours que je déroge un peu<sup>30</sup>. » (suivi 3) Toutefois, en ce qui a trait à la sixième lecture, elle avoue avoir été agréablement surprise par l'offre de documentaires intéressants traitant du sujet recherché, soit l'alimentation.

Face à l'offre restreinte de documentaires à l'école, Marie exprime au second suivi ses inquiétudes quant au fait qu'il pourrait lui être difficile de refaire ces lectures interactives l'année prochaine.

On avait malheureusement des documentaires qui étaient intéressants, mais que je ne suis pas certaine de pouvoir retrouver si un élève les emprunte l'an prochain à pareille date. Surtout que ce sont des documentaires qui datent. J'ai fait une planification, mais je ne suis pas certaine que je vais pouvoir la réutiliser de la

---

<sup>29</sup> L'établissement scolaire est divisé en deux pavillons. Les enseignantes ont accès aux ressources des deux écoles.

<sup>30</sup> Pour la seconde lecture, Marie cherche un documentaire traitant des Olympiques. N'ayant pas réussi à en trouver un, elle choisit plutôt une lecture portant sur les pays (*Pays et peuples*). Pour la troisième lecture, elle compte lire un documentaire à propos des voyages. Considérant les ouvrages disponibles, le documentaire choisi traite plutôt des moyens de transport. Pour la quatrième lecture, Marie choisit un documentaire traitant des fêtes autour du monde plutôt que de la Saint-Patrick. Pour la cinquième lecture, un documentaire sur le sujet de la ferme est recherché, mais considérant que les ouvrages disponibles à ce sujet sont trop complexes pour les enfants de maternelle, elle porte finalement son choix sur un documentaire à propos du lapin.

même manière parce que ce sera sûrement un autre documentaire que je vais utiliser. (suivi 2)

Afin de pallier au problème et de s'assurer de pouvoir réutiliser les mêmes documentaires et les mêmes planifications d'une année à l'autre, Marie compte augmenter le nombre de documentaires de sa collection personnelle. Elle a également proposé à l'équipe-école l'achat de nouveaux documentaires afin de regarnir les rayons de la bibliothèque scolaire. Devant cet obstacle soulevé par Marie lors des suivis, la chercheuse lui propose de consulter les bibliothèques municipales (suggestion proposée lors des trois suivis) et lui présente plusieurs ressources lors du second suivi (Livres ouverts, Sentiers Littéraires, etc.) afin d'identifier des documentaires appropriés à l'âge des enfants et traitant d'un sujet spécifique. Malgré tout, elle poursuit le projet en utilisant des documentaires de la bibliothèque de l'école.

La seconde section nommée « Explorer le livre » comprend des idées d'interventions à effectuer avant la lecture. Marie y indique également les intentions de lecture ciblées. Ces intentions demeurent les mêmes tout au long de la période d'expérimentation. L'intention de lecture principale est d'amener les enfants à élargir leurs connaissances sur le sujet abordé. En guise d'intention de lecture secondaire, elle souhaite les familiariser avec le recours à la table des matières. Elle veut aussi attirer leur attention sur la non-linéarité des textes informatifs compris dans les documentaires et la possibilité de n'en lire qu'une partie pour obtenir les informations recherchées. Lors de chacun des suivis rétroactifs, Marie réitère avoir choisi et conservé ces intentions de lecture, car ce sont celles qui répondent le mieux aux besoins des enfants de sa classe. Par rapport à l'intention de lecture principale, elle spécifie dès le premier suivi qu'elle la considère incontournable. « Je dirais que c'est toujours ça que j'ai comme intention quand je prends un documentaire, c'est comme un automatisme qui me dit : OK, on va peaufiner nos connaissances, on va essayer de les élargir. » (suivi 1) Au terme du projet, elle considère d'ailleurs que cette intention de lecture est atteinte puisqu'elle réalise que les enfants ont acquis de nombreuses connaissances par le biais des lectures. Elle a même l'occasion de voir les enfants réinvestir ces nouveaux acquis au quotidien dans la classe.

Je pense que les élèves ont beaucoup appris, parce que, parfois, ils reviennent avec des choses dont je leur avais déjà parlé. Que ce soit dans une activité ou même parfois pendant les jeux libres, je vois qu'ils m'en parlent. Finalement, je me rends compte qu'il y a beaucoup de connaissances qui ont été apprises par mes élèves. Ils s'en rappellent, elles sont vraiment intégrées. (entrevue bilan)

En ce qui concerne la présentation de la table des matières, Marie précise, toujours lors du premier suivi, qu'elle trouve pertinent cet objectif puisque la formation reçue dans le cadre du projet l'a amenée à constater qu'elle n'a jamais présenté cet outil aux enfants. Lors de tous les suivis, elle précise aussi qu'elle considère important de montrer aux enfants la non-linéarité des documentaires étant donné l'engouement que démontrent certains enfants pour ces ouvrages.

Souvent, j'ai des élèves qui, lorsqu'on arrive à la bibliothèque, ont le livre depuis une semaine, puis des fois, les parents ont été plus occupés et ils n'ont pas eu le temps de le lire entièrement avec les parents. Je me disais qu'ils vont réaliser qu'on n'est pas obligé de regarder le livre complètement pour être entièrement satisfait et d'avoir appris des nouvelles choses. (suivi 1)

Marie ajoute qu'au cours des prochaines années scolaires elle prévoit maintenir ces intentions de lecture secondaires. À cet effet, elle envisage aussi d'outiller les parents en leur précisant que si leur enfant choisit un documentaire volumineux à la bibliothèque, ils peuvent choisir de n'en lire qu'une partie avec leur enfant.

Les interventions avant la lecture demeurent celles qui ont été le plus détaillées dans chacune des planifications écrites. Elles demeurent similaires d'une lecture à l'autre. Les éléments prévus comprennent plusieurs interventions que Marie ne mentionne pas dans ses pratiques initiales avant la journée de formation, telles que la formulation d'hypothèses par les enfants quant au sujet du documentaire, la réactivation des connaissances initiales ou encore la présentation de la table des matières. Marie compte aussi inviter les enfants à « lire » les images et à nommer ce qu'ils veulent apprendre. Enfin, un moment avant la lecture est prévu pour expliquer aux enfants que le documentaire ne sera pas lu dans son entièreté.

En ce qui a trait à la planification des interventions pendant la lecture, Marie cible peu d'interventions précises, et ce, pour les sept lectures observées. Des interventions d'ordre général (ex. : utiliser des accessoires, questionner les enfants, s'attarder aux nouveaux mots, regarder les images, etc.) sont identifiées. Bien que cette lacune soit soulevée par la chercheuse lors de tous les suivis, Marie n'apporte aucune modification à cet effet dans ses planifications écrites. Dans le cadre du dernier suivi, elle révèle qu'elle préfère ne pas trop planifier d'interventions à faire pendant la lecture. « Je dirais qu'en fait, vu que c'est très court, si j'oublie une chose ou deux, je me sens moins coupable que si j'oublie quelque chose que j'avais vraiment pris la peine de planifier. » (suivi 3) Lors de l'entrevue bilan, elle ajoute que si elle réutilise les mêmes documentaires ultérieurement, elle aura l'occasion de constater quelles sont les interventions les plus gagnantes et de choisir lesquelles conserver si elle réexploite ce même documentaire.

À la lumière des recommandations émises lors des suivis, Marie ajoute à ses trois dernières planifications écrites des questions et des commentaires qu'elle anticipe de la part des enfants. Bien que cet élément ne figure pas sur les quatre premières planifications écrites, elle assure, lors des deux premiers suivis, avoir pris un moment pour chaque documentaire afin de réfléchir aux possibles réactions des enfants. Elle ajoute que malgré ses prédictions, elle est souvent étonnée de la nature de leurs commentaires. « Oui, je le fais toujours, mais je suis toujours très surprise de voir, des fois, les sujets sont vraiment larges pour les élèves, puis ça nous mène vraiment ailleurs. » (suivi 1)

Les interventions prévues après la lecture demeurent également les mêmes pour chacun des documentaires. Elles se résument à effectuer un retour sur les images et les nouveaux apprentissages, en plus de questionner les enfants pour vérifier leur compréhension. Lorsque Marie élabore préalablement avec les enfants une carte conceptuelle de leurs connaissances initiales (lectures 1, 5 et 7), elle prévoit également de la compléter avec les enfants. Lors du premier suivi, elle avoue qu'elle s'investit moins dans la planification des interventions après la lecture puisqu'il lui reste habituellement peu de temps pour les faire. « Je dirais que le « après », je m'attarde toujours un peu moins. C'est

la partie pour laquelle je pense avoir le plus de défis. C'est là que je sais que j'escamote souvent. » (suivi 1) Lors des deux autres suivis, Marie indique d'ailleurs avoir augmenté le temps dédié à la planification des interventions après la lecture.

Des activités complémentaires sont prévues pour chacune des lectures réalisées. La présentation des activités planifiées est cependant peu élaborée dans le canevas écrit. Leur description est intégrée aux interventions après la lecture. Lors du troisième suivi, Marie justifie cette façon de faire par la complémentarité de ces deux étapes. Il importe de préciser que l'offre limitée de documentaires à l'école amène Marie à modifier la façon dont elle planifie ses activités complémentaires. « J'avais plein d'idées et je voulais partir de mes idées pour trouver un documentaire, mais finalement ça a été l'inverse : j'ai trouvé un documentaire et je suis partie du documentaire pour créer mes activités. » (suivi 3) Ainsi, pour trois des sept lectures (lectures 1, 4 et 6), elle reprend des activités déjà réalisées lors des années scolaires précédentes. Pour trois autres lectures (lectures 2, 3 et 7), de nouvelles activités sont conçues. Dans le cas d'une des lectures (lecture 5), une activité déjà expérimentée par l'enseignante est adaptée en vue de permettre aux enfants de réinvestir des connaissances acquises lors de la lecture.

Au regard de l'ensemble de ses planifications, Marie affirme avoir du mal à évaluer la durée de chacune des étapes de la lecture.

Dans ma planification, je me dis que c'est sûr que je vais avoir assez de temps... Je suis très optimiste. Mais quand j'arrive dans le feu de l'action avec mes élèves, ils sont très bons et ils restent assis. Donc, j'ai tendance même moi à en dire plus... » (entrevue bilan)

En vue d'améliorer la gestion du temps, la chercheuse propose à Marie, pendant le troisième suivi, de prévoir une durée minimum à dédier à chacune des étapes de la lecture interactive. Diverses solutions sont envisagées telles qu'utiliser un minuteur, donner la responsabilité à un enfant de jouer le rôle de « gardien du temps » et avoir recours à un chronomètre. Malgré tout, les durées minimales prévues pour chacune des parties de la lecture ne sont pas ajoutées.

Pour trois des lectures effectuées, Marie fait des recherches en vue de parfaire ses propres connaissances sur le sujet ou pour trouver des éléments additionnels à présenter aux enfants (lectures 2, 4 et 5). Par exemple, elle fait des recherches à partir de l'ordinateur ou de documents remis par l'école<sup>31</sup>.

Au premier suivi, Marie dit avoir principalement préparé les lectures interactives en se fiant à son expérience. Lors des autres suivis, elle affirme avoir aussi planifié en fonction des suggestions émises par la chercheuse lors du suivi précédent. En fait, Marie croit que les suivis rétroactifs dont elle a bénéficié ont contribué à l'amélioration de ses pratiques d'une lecture à l'autre, particulièrement dans le cadre de la préparation de la lecture, au moment de sélectionner le documentaire à exploiter. Elle exprime les apports des suivis lors de l'entrevue bilan.

Des commentaires constructifs qui m'ont vraiment permis de m'améliorer et auxquels je n'aurais pas nécessairement pensé. Je n'étais pas capable de prendre ce recul parce que lorsqu'on enseigne, on se rappelle beaucoup plus des interventions que l'on fait avec nos élèves, mais parfois pour nous... (...) On dirait que ma sélection de livres était meilleure grâce à tes commentaires que j'avais en tête. (entrevue bilan)

Il importe de mentionner que Marie précise lors de chaque suivi que plusieurs des interventions qu'elle compte mettre en œuvre sur la base des commentaires de la chercheuse sont prises en considération sans pour autant être ajoutées à la planification écrite.

---

<sup>31</sup> Marie utilise Internet afin de se renseigner sur la signification du drapeau olympique (lecture 2) et pour valider des informations concernant les œufs (lecture 5). Un document remis par l'école à propos de l'alimentation est consulté (lecture 5). Elle a aussi recours à Internet pour trouver un texte relatant l'histoire de la St-Patrick à lire au groupe en complément au documentaire (lecture 4).

#### 4.2.3.2 Les interventions avant la lecture

La durée moyenne des interventions avant la lecture est de 24 minutes. Marie mentionne à plusieurs reprises (suivis 1 et 3) que les interventions avant la lecture constituent la partie de la lecture interactive avec laquelle elle se sent le plus à l'aise. L'un des seuls défis qu'elle dit parfois rencontrer se situe au niveau des interventions disciplinaires à effectuer auprès des enfants inattentifs.

Des fois, comme lorsque c'est jeudi après-midi puis qu'après ça ils sont en congé, ils sont fatigués, ils ont besoin de plus d'avertissements. Mais habituellement, je ne donne plus d'avertissements à ce moment de l'année. (...) Parce que veux, veux pas, moi ça me fait perdre du temps d'être toujours obligée de les avertir. (suivi 1)

Après le premier suivi, Marie dit aussi avoir cherché à maximiser la durée des interventions avant la lecture.

J'essaie de diminuer beaucoup les questions quand ça change de sujets. J'essaie de limiter les élèves, parce que sinon, le « avant » dure longtemps, le « pendant » dure longtemps, puis le « après » il n'a plus de place! On dirait que je me sens plus sensible à ça. (suivi 2)

Avant chacune des lectures observées, Marie présente le titre du documentaire aux enfants. Lors des deux premières lectures, elle leur demande de situer le titre sur la page couverture. Dans le cadre de deux autres lectures, soit les lectures 3 et 5, elle les invite plutôt à nommer les lettres et les mots reconnus et les amène à décoder le titre en émettant le son des lettres. Pour la cinquième lecture, avant de décoder le titre avec eux, elle leur propose d'émettre des hypothèses quant à celui-ci à partir de l'illustration de la page couverture.

À quatre reprises (lectures 3, 5, 6 et 7), Marie demande aux enfants de déterminer s'il s'agit d'une histoire ou d'un documentaire après avoir pris connaissance avec eux du titre et de la page couverture. Elle souligne avoir mis de l'avant cette intervention dans le but que les enfants reconnaissent l'utilité de ces ouvrages et qu'ils soient aptes à distinguer les faits

des éléments fictifs. Elle mentionne aussi la pertinence de cette intervention étant donné que les caractéristiques des textes informatifs sont souvent peu présentées aux enfants.

On en parle beaucoup : comment faire un plan pour inventer une histoire, pour qu'il y ait un personnage... Mais lorsque l'on parle de documentaires, je trouve que c'est moins exhaustif, mais pourtant, c'est tellement enrichissant. Je me dis qu'il faut qu'ils sachent qu'ils vont apprendre des choses avec ce livre. C'est ça le but. Ça ne raconte pas une histoire, mais ce sont des faits, des choses réelles. (...) Lorsqu'ils regardent la télévision, il faut qu'ils sachent la différence entre ce qui est un fait et ce qui n'en est pas parce que parfois on se fait raconter des histoires qu'on pourrait croire qu'il s'agit de faits. (entrevue bilan)

Pour la seconde lecture, elle invite aussi les enfants à comparer la page couverture de l'ancienne et de la nouvelle version d'un même documentaire. Par le fait même, elle leur explique l'importance de privilégier les éditions les plus récentes afin d'avoir accès à des informations fiables.

Pour chacune des lectures, Marie spécifie aux enfants que seuls des extraits du livre seront lus, et non l'entièreté de l'ouvrage. Pour toutes les lectures, mis à part la deuxième, le recours à la table des matières (ou sommaire dans le cas de deux documentaires) est modélisé. À partir de la troisième lecture, elle demande aux enfants de nommer cet outil du texte informatif. Le recours au lexique/glossaire est quant à lui modélisé à trois reprises (lectures 2, 4 et 6) et le recours à l'index à deux reprises (lectures 5 et 6). À l'entrevue bilan, elle affirme avoir trouvé cette intervention particulièrement intéressante pour que les enfants soient introduits à ces différents éléments avec lesquels ils sont souvent peu familiers.

Pour la cinquième lecture, Marie profite des interventions avant la lecture pour attirer l'attention des enfants sur la présence de schémas dans le documentaire et en expliquer l'utilité. Cette pratique est toutefois intégrée après que la chercheuse lui en fasse la suggestion lors du deuxième suivi.

Pour cinq des sept lectures réalisées (lectures 1, 2, 3, 4 et 7), Marie mentionne le nom de l'auteur et de l'illustrateur. À quatre reprises, soit lors des lectures 1, 3, 4 et 7, elle

questionne les enfants quant au rôle de ces individus dans la conception du livre. Lorsque le documentaire est uniquement composé de photographies, comme c'est le cas pour la première lecture, elle souligne l'absence d'illustrateur et la présence d'un photographe. Considérant que Marie retire cette intervention de ses pratiques lors de la cinquième et de la sixième lecture, la chercheuse l'encourage à la réintégrer au moment du troisième suivi, ce qu'elle a l'occasion de faire pour la septième lecture. Dans le cas des documentaires lus aux lectures 1, 5 et 6, le nom de la collection est aussi spécifié. D'autres ouvrages issus de cette même collection sont alors brièvement présentés. Lors de la seconde lecture, elle précise aussi aux enfants que l'ouvrage est traduit de l'anglais. Le nom de la traductrice est alors lu.

Lors de la première lecture, l'attention des enfants est portée sur la photographie de la page de garde. Néanmoins, lors des deux premières lectures, Marie ne s'attarde pas à la quatrième de couverture. La chercheuse soulève cet oubli dès le premier suivi. Tel que recommandé, Marie commence donc dès la troisième lecture à présenter la quatrième de couverture aux enfants. Dans le cadre des quatrième et cinquième lectures, elle précise aussi aux enfants l'utilité de cette partie de l'ouvrage, soit d'avoir une meilleure idée du sujet traité. À trois reprises, lors des lectures 4, 6 et 7, elle profite de la lecture de la quatrième de couverture pour élargir les connaissances des enfants sur le thème abordé en attirant leur attention sur des mots de vocabulaire spécialisés ou des informations inusitées. Pour la troisième lecture, Marie leur demande en plus de nommer cette partie de l'ouvrage. Elle souligne à l'entrevue bilan avoir trouvé pertinent d'ajouter cet aspect à ses pratiques.

Je le faisais toujours quand je fais une lecture d'histoire. Je me disais que pourtant, avec la lecture de documentaires, c'est vraiment important parce que ça leur donne des explications. (...) C'est vraiment la meilleure façon de savoir de quoi le livre va parler vraiment et de se dire si l'on va aimer ou pas. (entrevue bilan)

Pour chacune des lectures, Marie prend l'initiative d'agrémenter ses interventions avant la lecture d'une activité d'amorce. Ces activités peuvent prendre la forme de jeux libres autour d'une thématique, d'énigmes à résoudre, de causeries, de comptines à réciter ou d'activités dirigées. Par le fait même, elle amène les enfants à effectuer des liens avec leurs connaissances antérieures, que ce soit des connaissances acquises lors de la lecture

interactive d'un autre ouvrage, des activités vécues en classe ou de leur vécu. Elle spécifie qu'il s'agit d'un élément propre à ses pratiques quotidiennes, que ce soit dans le cadre d'une lecture interactive ou non. Cependant, certaines activités d'amorce sont réalisées immédiatement avant la lecture du documentaire, tandis que d'autres ont lieu plus tôt. Lorsque cette activité de mise en situation est effectuée immédiatement avant la lecture de l'ouvrage (lectures 3, 5 et 7), cela a pour effet d'augmenter considérablement la durée des interventions avant. Ainsi, dans le cadre des lectures interactives observées, les trois activités de mise en situation se déroulent immédiatement avant la lecture sont respectivement d'une durée de 15, 20 et 7 minutes. Elle spécifie que le moment choisi pour faire l'activité d'amorce est sélectionné en fonction de la durée prévue.

C'était selon la longueur de l'activité d'amorce. Il y a des activités qui sont très longues, mais très intéressantes. Ça met bien en contexte et je sais que le lendemain, ils vont s'en rappeler. Par contre, il y a des choses qui sont un peu moins longues et je trouve que ça se prête bien juste avant la lecture. (entrevue bilan)

Lors du second suivi, Marie souligne qu'elle a parfois du mal à évaluer l'étendue des connaissances initiales des enfants, comme ce fut le cas au moment de la quatrième lecture où elle avait surestimé l'étendue de leurs savoirs.

Je me rappelle lors de ma dernière lecture, j'avais posé une question et ça avait été très long avant que je n'obtienne la réponse escomptée. Je me disais que c'était simple parce qu'on en a parlé tellement de l'Halloween, de Noël... Mais non, finalement j'ai vu qu'il fallait que je pose beaucoup de questions pour obtenir mes réponses. (suivi 2)

À l'inverse, elle est parfois étonnée de constater les connaissances de certains enfants.

Mon élève qui a parlé de Trump, c'est une petite fille qui a parfois plus de difficulté, elle a besoin de... Mais, à ce moment-là, elle, elle le connaissait Donald Trump, puis j'ai vu qu'elle a vraiment des connaissances, mais sur d'autres choses... (suivi 1)

Toujours en lien avec la réactivation des connaissances antérieures des enfants, Marie élabore à trois reprises, avec les enfants, une carte conceptuelle de leurs connaissances initiales (lectures 1, 5 et 7). Ses pratiques à cet égard évoluent toutefois selon les

recommandations de la chercheuse lors des suivis rétroactifs. Alors que la toute première carte conceptuelle est réalisée sur une surface restreinte et est effacée une fois la lecture terminée, celle qu'elle effectue pour la dernière lecture est faite sur un carton de construction de grand format. Elle est ensuite conservée. Au moment du dernier suivi, elle souligne ses réserves à réaliser le schéma des connaissances initiales sur le TNI en raison des possibles problèmes techniques et de la difficulté d'accès à la carte conceptuelle lorsqu'il est utilisé pour une autre activité. Marie explique aussi à l'entrevue bilan pourquoi elle choisit parfois de ne pas réaliser de carte conceptuelle avant la lecture.

Pour ceux que je n'étais pas certaine de leurs connaissances initiales, je trouvais que le schéma était vraiment parlant. Puis, il y en a pour lesquels je doutais moins de ce qu'ils savaient ou non. Là, je me disais que c'était peut-être moins pertinent de faire un schéma. (entrevue bilan)

En contrepartie, elle mentionne à l'entrevue bilan que l'ajout de la conception d'une carte conceptuelle des connaissances initiales constitue l'une des plus importantes améliorations apportées à ses interventions avant la lecture étant donné qu'elle n'avait jamais mis en œuvre cette pratique avant de prendre part au projet.

Marie n'a questionné qu'une seule fois les enfants quant à ce qu'ils aimeraient apprendre avant la lecture (lecture 2), et ce, même si la chercheuse lui rappelle de le faire lors de chaque suivi. Lors du dernier suivi, Marie indique qu'elle a bel et bien prévu le faire lors de la cinquième lecture, mais qu'elle l'a oublié, prise au dépourvu par une enfant ayant déjà beaucoup de connaissances sur le sujet. À l'entrevue bilan, elle revient sur les raisons qui l'amènent à ne pas questionner les enfants à cet égard, soit le manque de temps et la crainte que le documentaire ne réponde pas aux attentes des enfants.

C'était vraiment une question de temps, parce que j'aurais aimé savoir ce qu'ils voulaient apprendre. Pourtant, je m'étais dit que je voulais le faire. (...) Je me disais que s'il y en a qui me disait qu'ils aimeraient savoir si l'on peut mettre de la couleur dans le chocolat et comment on fait... Je me disais que ça irait plus loin que là où je veux aller. Mais j'aurais pu quand même leur demander et le noter et leur dire que finalement, avec le livre, on n'a pas répondu à notre question. (entrevue bilan)

Il en va de même pour l'intention de lecture qui n'est spécifiée clairement aux enfants que dans le cadre de la première lecture, même si cet élément est abordé lors de tous les suivis. Il importe de souligner que cette pratique a pourtant été inscrite à la planification écrite comme une intervention prévue avant la lecture. Au cours du dernier suivi, Marie explique qu'elle prévoyait initialement dire explicitement l'intention de lecture aux enfants, mais qu'elle a changé d'avis dès les premières lectures.

Au début, je me disais que je voulais vraiment leur dire l'intention de lecture. (...) Puis, finalement, je n'y pense pas, ou on dirait que ça ne s'y prête pas... Je dis par exemple : « On va en apprendre sur le lapin, comment s'en occuper... » Donc je leur ai dit sans leur dire : « L'intention de lecture est... » (suivi 3)

#### 4.2.3.3 Les interventions pendant la lecture

La durée moyenne des interventions de Marie pendant la lecture est d'environ 30 minutes. Cette partie de la lecture est la plus longue pour chacune des observations. Au moment du second suivi, elle se dit soucieuse de réduire la durée de ses interventions pendant la lecture.

C'est sûr que je pose beaucoup de questions aux élèves. Des fois, c'est très long, et pour des élèves, rester assis aussi longtemps au tapis, c'est énorme. Il va falloir que je le verbalise, que je le dise aux élèves : « Quand je te pose une question, je vais choisir deux amis à la fois. » C'est sûr que je ne peux pas aller au-delà de ça. (suivi 2)

En contrepartie, elle considère souhaitable de réaliser des interventions pendant la lecture d'une durée importante étant donné qu'elle souhaite habiliter les enfants à maintenir leur concentration en vue de leur entrée au primaire.

L'un de mes buts, c'est que lorsqu'ils arrivent en première année, qu'ils soient capables d'être assis une certaine période de temps... On travaille tellement la résistance et lorsqu'on arrive à cette partie-ci de l'année, je n'ai pas les mêmes comportements après dix minutes de lecture qu'en début d'année... Le temps de la

lecture augmente et je fais mes interventions... Ça m'apparaît toujours un peu normal. (entrevue bilan)

Elle est aussi consciente que la capacité d'attention élevée des enfants de sa classe lui a permis de prolonger ses interventions pendant la lecture. Advenant le cas où elle enseignerait à un groupe-classe bénéficiant d'une capacité d'attention moindre, Marie sait qu'elle devrait procéder autrement.

Mon « pendant » était peut-être un peu long parce que j'ai un groupe cette année qui s'y prête et qui est capable de rester concentré sur une longue période de temps. Mais, peut-être qu'une autre année, il va falloir que je sois encore plus précise pour avoir encore moins de choses à dire pour le « pendant » parce qu'ils ne seront pas capables de rester assis pour une si longue période de temps. (entrevue bilan)

Lors de chacune des lectures interactives de documentaires observées, Marie offre de nombreuses occasions aux enfants d'intervenir. Plusieurs des questions qui leur sont posées sont des questions ouvertes. À titre d'exemple, elle leur demande parfois de déterminer si les informations lues infirment ou confirment leurs hypothèses, de déduire des informations ou de compléter ses phrases en utilisant le bon mot. Cependant, pour la cinquième lecture, elle a davantage recours aux questions fermées.

Dans le cadre des deux premières lectures, elle nomme elle-même aux enfants les liens à établir avec leur quotidien plutôt que de les amener à les faire eux-mêmes. Suite aux propositions de la chercheuse lors du premier suivi, Marie offre plus d'occasions aux enfants de tenter des explications ou d'identifier des liens avec leur vécu de façon autonome.

Lors des deux premières lectures, Marie profite d'interventions spontanées des enfants pour enrichir les interactions. Par exemple, lors de la lecture portant sur les animaux polaires (lecture 1), une remarque d'un enfant à propos du fait que le bébé phoque se nourrisse du lait de sa mère l'amène à expliquer aux enfants ce qu'est un mammifère. Il en va de même lors de la seconde lecture, celle du documentaire *Pays et peuples* : lorsqu'une

fillette associe le drapeau des États-Unis au Président américain Donald Trump, Marie demande aux enfants s'ils connaissaient la personne à la tête du Canada.

En ce qui concerne les termes spécialisés compris dans les documentaires choisis, Marie s'attarde à plusieurs de ces mots pour chacune des lectures. La signification des mots de vocabulaire spécialisés est identifiée de diverses façons : elle peut l'expliquer elle-même aux enfants, aller consulter le glossaire, le lexique ou une note en bas de page (observé uniquement lors des lectures 4, 6 et 7), chercher la définition à l'aide du TNI (observé seulement lors de la première lecture) ou demander aux enfants de tenter eux-mêmes une explication. Il importe de spécifier que le recours au lexique pour expliquer la signification des mots de vocabulaire spécialisés survient après que la chercheuse en fasse la proposition au premier suivi. Lors de l'entrevue bilan, Marie explique comment elle choisit le moyen par lequel la signification du mot sera introduite.

Quand je leur demandais de tenter une définition, je savais que j'en aurais qui pourraient l'exprimer. Et exprimé dans des mots d'enfants, c'est encore plus facile pour eux. (...) Mais quand je voyais que ça ne s'y prêtait pas parce que c'est un mot qui est trop complexe, qu'il y avait des points d'interrogation dans tous les yeux, je me disais que j'allais essayer ma définition. Puis, si je voyais que dans le glossaire, la définition était simple et facile à comprendre pour les élèves, quitte à reformuler dans mes mots par la suite, j'y allais avec ça parce que je me disais que c'était une stratégie qui était aussi très gagnante. (entrevue bilan)

Pendant les lectures 3, 5 et 7, Marie attire plus spécifiquement l'attention des enfants sur des mots spécialisés qui reviennent de façon récurrente dans l'ouvrage. Elle leur demande alors s'ils se souviennent de leur signification ou les incite à employer ces nouveaux mots dans leurs réponses et leurs commentaires. Cette intervention n'est toutefois observée qu'après le premier suivi dans le cadre duquel la chercheuse émet cette proposition. En outre, Marie n'établit jamais de répertoire des nouveaux mots appris en les listant devant les enfants bien qu'il s'agisse également d'une recommandation faite lors de tous les suivis.

Dans le cadre des lectures 3, 4, 6 et 7, Marie attire l'attention des enfants sur des éléments propres aux textes informatifs tels que les sous-titres ou les encadrés en bordure

du texte donnant des informations complémentaires. Il importe toutefois de mentionner qu'elle ajoute cette pratique seulement après le premier suivi dans le cadre duquel la chercheuse lui rappelle de la mettre en œuvre. Auparavant, l'exploitation par Marie des éléments propres au texte informatif se limite à la table des matières qu'elle présente avant la lecture. Lors du troisième suivi, la chercheuse propose également à Marie d'expliquer aux enfants l'utilité des sous-titres en plus de leur lire, ce qu'elle a l'occasion de faire pour la dernière lecture. Elle indique à l'entrevue bilan avoir trouvé pertinent d'ajouter ce type d'interventions à ses pratiques. « Ce sont des choses qu'ils vont voir souvent. Quand ils vont apprendre à lire, ils vont regarder un encadré en se disant que ça pourrait être intéressant de le lire... » (entrevue bilan)

Marie modélise différentes stratégies de lecture dans le cadre du projet, soit les suivantes : recourir aux images pour mieux comprendre le texte, se questionner sur le sens des mots nouveaux, consulter le glossaire/lexique et reformuler des passages complexes dans ses mots. Elle précise à l'entrevue bilan pourquoi avoir spécifiquement choisi de modéliser ces stratégies. « Je pense que c'est celles que je fais le plus naturellement. (...) Ce sont des stratégies, je trouve, qui avec les petits, sont gagnantes. Je sais que ce sont des choses qui peuvent les amener à être de bons prélecteurs. » (entrevue bilan)

Lors de chacune des lectures, Marie exploite les images de diverses façons afin de soutenir la compréhension des enfants. Dans le cadre de cinq lectures (lectures 1, 3, 5, 6 et 7), elle les invite à faire des liens entre le texte et l'image après avoir lu une section de l'ouvrage. À trois reprises (lectures 2, 4 et 5), elle propose aux enfants d'utiliser l'image en vue de déduire le sujet d'une section de l'ouvrage. Pour les cinq dernières lectures, elle les invite aussi à collecter des informations par le biais des éléments visuels. Les interprétations des enfants sont ensuite validées ou non par la lecture du texte. Lorsqu'un nouveau mot de vocabulaire spécialisé est rencontré dans le texte, et que celui-ci est illustré dans le documentaire, comme c'est le cas lors de la cinquième lecture, Marie utilise encore une fois l'image afin de permettre aux enfants de mieux comprendre ce dont il est question. Dans le cadre de la seconde lecture, elle amène les enfants à différencier les photographies

des illustrations en plus de leur faire constater que les illustrations comprises dans les documentaires sont souvent plus réalistes que les illustrations fantaisistes suggérées dans les albums de fiction. Cependant, Marie ne s'attarde pas aux schémas présentés dans les documentaires. Tel que mentionné précédemment, après que la chercheuse lui recommande de s'attarder à ce type d'image lors du second suivi, elle prend simplement un moment avant une lecture (lecture 5) pour montrer un schéma aux enfants et leur expliquer le fonctionnement de ce type d'images. Elle n'en présente toutefois pas le contenu.

Toujours par rapport à l'exploitation des images pendant la lecture, Marie indique en tout temps dans sa planification écrite qu'elle compte amener les enfants à « photographier » les images dans leur tête pendant la lecture de l'ouvrage. Lors de l'entrevue bilan, elle avoue qu'elle n'a pas eu l'occasion de mettre cette pratique en œuvre. Cependant, elle présume que les enfants le font d'emblée avec les images du documentaire considérant qu'elle modélise cette pratique depuis le début de l'année scolaire.

En fait, dès le début de l'année, je leur montre à photographier. (...) Et je pense aussi que c'est ce qui arrive aux images quand je leur en parle en début d'année. Je leur dis d'essayer de s'en rappeler. (...) Mais il faudrait que je le précise. J'avoue que je ne l'ai pas précisé vraiment. (entrevue bilan)

Lors de toutes les lectures, Marie pointe du doigt les mots lus. Toutefois, lors du premier suivi, elle spécifie qu'elle hésite à continuer de mettre en œuvre cette pratique. En effet, elle se demande s'il est préférable de pointer du doigt les mots lus et de regarder le texte comme le fait un lecteur, ou s'il est mieux de regarder les enfants afin de les interpeller davantage.

Je pointe avec le doigt pour leur montrer le sens de la lecture... Par contre, ce que je n'aime pas quand je fais ça, c'est que j'aime beaucoup interagir avec mes élèves. Donc, je suis toute déchirée puisque je me demande si je dois suivre avec mon doigt ou si je dois les regarder pour aller les rejoindre. (suivi 1)

Marie et la chercheuse conviennent au cours de leurs échanges qu'il est préférable d'expliquer aux enfants qu'un lecteur doit regarder ce qu'il lit, mais que l'enseignante peut se permettre de procéder autrement puisqu'elle a déjà lu le livre. La chercheuse encourage

donc Marie à continuer de pointer du doigt les mots lus en suivant le rythme de sa voix afin que les enfants puissent prendre connaissance de l'orientation de la lecture et associer les paroles de l'enseignante au texte écrit. Marie continue en effet de mettre en œuvre cette pratique tout au long du projet.

À trois reprises (lectures 1, 2 et 4), Marie attire l'attention des enfants sur le son de certaines lettres, par exemple en demandant aux enfants de l'aider à décortiquer les phonèmes d'un mot à inscrire dans la barre de recherche du dictionnaire en ligne (lecture 1) ou en décodant les sous-titres (lectures 2 et 4). Au moment de l'entrevue bilan, elle explique toutefois pourquoi elle a limité, pendant la lecture, le nombre d'interventions liées au développement de la conscience phonologique et à la reconnaissance des lettres.

Je pense qu'étant donné qu'on fait beaucoup de conscience phonologique en classe, je me suis dit inconsciemment que j'allais y aller avec quelque chose qu'on ne fait pas tellement... Justement, la conscience phonologique, la reconnaissance des lettres, dans notre message du matin, on en fait énormément... Je me disais que oui, on peut en faire, mais je trouvais qu'il y avait d'autres choses que l'on pouvait exploiter avec le texte informatif que je ne peux pas exploiter avec le message du matin. (entrevue bilan)

Lors de la dernière lecture, laquelle porte sur le chocolat, Marie profite d'une double-page portant sur les différents types de cacao pour agrémenter l'activité d'une courte expérience. Elle fait goûter à chacun des enfants un chocolat noir et un chocolat au lait. Puis, elle les invite à en décrire le goût et à nommer leur préférence. Marie poursuit la lecture du documentaire après cette courte activité. Dans le même ordre d'idées, elle interrompt parfois sa lecture afin de permettre aux enfants de bouger. Par exemple, elle leur demande de bouger leur bras à la manière d'une horloge pour imiter les douze coups de minuit (lecture 4) ou de se déplacer dans la classe à la manière d'un phoque (lecture 1).

Pour chacune des lectures, Marie s'attarde à des passages préalablement sélectionnés plutôt que de lire l'entièreté du texte. Elle attire d'ailleurs l'attention des enfants à cet effet en leur rappelant qu'elle ne lit que les passages portant sur les informations recherchées. La longueur des lectures et le nombre de passages choisis sont parfois réduits en cours de route en fonction du temps restant (lectures 3 et 7). En effet, dès le premier suivi, la chercheuse

suggère à l'enseignante d'éviter les lectures interactives de trop longue durée. Lors des lectures suivantes, Marie réduit donc le nombre de passages lus afin d'en limiter la durée. Au terme du projet, elle identifie d'ailleurs cet élément comme sa principale réussite concernant les interventions pendant la lecture.

Pendant la lecture, ça reste le fait de cibler des sections. Je pense que c'est le plus gros apprentissage que j'ai fait pour les interventions pendant la lecture. (...) Jamais je n'aurais osé ne pas parler de certains passages. Grâce au projet, j'ai vraiment réussi à me dire : « OK, ce n'est pas grave si ça je ne le lis pas, j'aime mieux me concentrer sur cette partie, expliquer comment le livre fonctionne, qu'ils puissent mieux voir les images. » Ma pratique s'est grandement améliorée. (...) Ça va être beaucoup plus facile pour moi d'aller vers les documentaires, parce que je sais que je ne suis pas obligée de les lire de A à Z. C'est pour ça qu'avant je les lisais moins. Mais maintenant, je me dis que je vais choisir les passages. (entrevue bilan)

#### 4.2.3.4 Les interventions après la lecture

Les interventions après la lecture demeurent la partie la plus courte des lectures interactives observées : la durée moyenne est de cinq minutes. Marie considère cette partie de la lecture comme son plus grand défi : elle doit souvent l'écourter par manque de temps. Dès le premier suivi, Marie reconnaît d'emblée que ses interventions après la lecture gagnent à être bonifiées et identifie son manque de préparation comme un facteur qui nuit à sa réussite.

Je ne reviens pas toujours sur le livre pour faire un « après » qui a vraiment un sens. (...) C'est la partie pour laquelle il va falloir que je sois plus assidue. (...) Ce serait vraiment (mon défi), quand j'ai une lecture plus complexe, que je m'arrête, que je me dise : « Bon, qu'est-ce que je pourrais faire après ? » Parce que j'aurais pu y penser, c'est juste que je n'ai pas pris le temps de m'arrêter. (suivi 1)

Marie attribue aussi cette situation aux interventions avant et pendant la lecture qui empiètent sur celles qu'elles auraient pu mettre en œuvre une fois la lecture complétée. D'ailleurs, dans le cadre de la seconde lecture interactive observée, aucune intervention

n'est réalisée après la lecture. Marie attribue en partie sa difficulté à faire un retour sur leurs nouveaux apprentissages au fait qu'elle n'a pas réalisé de carte conceptuelle des connaissances initiales avant la lecture.

J'ai mieux aimé mes interventions après la lecture pour le premier livre, parce que je leur ai demandé de vérifier : il y avait plusieurs choses qu'on savait... Oui, parce qu'à la deuxième lecture, j'avoue que ce n'était pas assez significatif comparativement à la première... (suivi 1)

Lors de tous les suivis, la chercheuse insiste sur l'importance de réserver une période de temps minimale aux interventions après la lecture, de manière ce que cette partie soit plus proportionnelle à la durée des interventions avant et pendant. Rappelons que lors du dernier suivi, Marie et la chercheuse discutent d'éventuelles solutions afin de l'aider au regard de la gestion du temps (minuterie, chronomètre, etc.). Malgré tout, les interventions après la lecture demeurent considérablement courtes tout au long du projet comparativement aux interventions avant et pendant.

Pour les six lectures où des interventions après la lecture sont observées, un retour sur les nouvelles connaissances acquises a été complété. Pour trois lectures (lectures 1, 3 et 7), ce rappel des apprentissages est fait par les enfants, qui nomment ce qu'ils ont appris. À trois reprises (lectures 1, 5 et 7), ils sont invités à utiliser leurs nouvelles connaissances pour compléter la carte conceptuelle des connaissances initiales débutée avant la lecture tandis que Marie les aide en complétant leurs propos ou en corrigeant les informations erronées. Lors de la troisième lecture, le rappel des nouveaux savoirs prend la forme d'un retour sur les hypothèses initiales des enfants.

Dans ses planifications écrites, Marie indique aussi qu'elle souhaite faire un retour sur les images après la lecture. À l'entrevue bilan, elle précise qu'elle ne met pas en œuvre cette intervention de façon explicite, mais que les enfants l'effectuent naturellement.

On ne le fait pas de façon verbale. Mais je sais qu'eux, étant donné qu'ils ne savent pas lire, bien je sais que quand je leur parle, par exemple, des étapes du chocolat, ils voient la barre que j'ai pointée lorsque je leur disais que c'était le beurre de cacao. (entrevue bilan)

À l'occasion des quatrième et cinquième lectures, Marie profite des interventions après la lecture pour faire prendre conscience aux enfants que la lecture ne leur a pas permis de répondre à certaines questions. Dans le cas de la quatrième lecture, elle propose de consulter un autre documentaire qui contient l'information recherchée. Pour la cinquième lecture, elle les questionne quant à la façon dont ils pourraient obtenir le renseignement manquant. Les enfants identifient alors l'observation en forêt de l'objet de recherche (différences entre lièvre et lapin), la consultation d'un livre et la recherche sur Internet comme des solutions envisageables. Pour la cinquième lecture, Marie alloue également une période de temps aux enfants afin qu'ils puissent émettre des commentaires ou raconter des anecdotes en lien avec le sujet, et ce, après que la chercheuse lui suggère l'adoption de cette pratique lors des deux premiers suivis. Au moment de l'entrevue bilan, la chercheuse invite Marie à expliquer les éléments qui ont fait en sorte qu'elle octroie aux enfants, après la lecture, un moment pour émettre des commentaires ou non. À nouveau, elle déplore le peu de temps dont elle dispose. « Je regardais avec le temps qu'il me restait. C'est sûr que j'aurais pu l'ouvrir à plus d'amis, mais souvent, j'aime limiter. Et parfois, je voyais que je n'avais même pas le temps. » (entrevue bilan)

Certaines pratiques recommandées lors de la journée de formation et des suivis ne sont jamais observées au cours de la période d'expérimentation. Ainsi, Marie ne réalise pas de retour sur l'intention de lecture. Elle n'a pas l'occasion d'amener les enfants à porter un regard critique sur le documentaire lu en consultant d'autres sources pour valider des informations. Pourtant, le fait qu'un enfant émette des doutes quant à l'exactitude d'une information pendant la première lecture aurait été une occasion intéressante de mettre en œuvre cette pratique. Encore une fois, Marie déplore le manque de temps : elle craint que si elle consulte un autre ouvrage pour confirmer des faits, la durée de sa lecture interactive soit encore augmentée. Parmi les autres pratiques non observées se retrouve le fait de questionner les enfants quant à savoir s'ils souhaiteraient apprendre autre chose sur le sujet ou s'ils ont des questions à propos du contenu de la lecture. Elle identifie plusieurs éléments qui ont fait en sorte qu'elle choisisse de ne pas mettre en œuvre cette pratique.

C'était vraiment mon temps. (...) Comme je n'étais pas certaine de pouvoir répondre à leurs questions, je me suis dit que j'étais mieux de ne pas leur demander. Puis finalement, j'aurais pu leur demander quand même parce que l'attention aurait été là, je pense. Mais ça aurait été encore plus long et ce n'était pas des choses sur lesquelles je voulais me concentrer nécessairement, parce que j'ai un groupe qui est très attentif, mais qui déroge facilement du sujet. (...) J'aimerais vraiment leur demander ce qu'ils ont aimé le plus apprendre. (entrevue bilan)

Par ailleurs, les enfants ne sont questionnés à aucun moment quant à leur appréciation de la lecture. Lors du second suivi, Marie tient à spécifier qu'elle a eu l'intention de le faire, mais qu'elle l'a oublié. « À chaque fois, je me dis : « Il faudrait que je le demande ! » Et à chaque fois, j'oublie ! Il faudrait que je l'écrive dans ma planification parce que ça m'y ferait penser ! » (suivi 2) Au moment de l'entrevue bilan, elle envisage toutefois de déployer cette pratique d'une manière spécifique lorsqu'elle aura l'occasion de faire à nouveau la lecture interactive d'un documentaire.

Mais, les enfants, quand on leur demande s'ils ont aimé ça, ils vont répondre que oui. Il aurait vraiment fallu que je la fasse de façon plus ouverte. Qu'est-ce que tu as aimé apprendre ? Quelles choses as-tu trouvé les plus intéressantes ? (entrevue bilan)

Marie considère au moment de l'entrevue bilan avoir fait des progrès importants depuis le début du projet quant aux interventions après la lecture, particulièrement en ce qui concerne la place qu'elle leur accorde.

Parce que mon « avant » et mon « pendant » étaient tellement intéressants pour mes élèves ! C'était le « après » qui était escamoté ou qui était reporté. (...) Mais j'ai appris de plus en plus à me dire que ce n'était pas grave si je coupais le « pendant », quitte à refaire une deuxième lecture plus tard... (...) C'était vraiment un nouvel apprentissage : faire une lecture comme il faut, en respectant toutes les parties en essayant de ne pas escamoter le retour non plus. (...) J'ai réussi à plus me fier à l'horloge, à avoir plus ce réflexe. Ce matin, je faisais ma lecture d'album. Je suis vraiment interactive, mais j'ai réussi à regarder l'heure. C'est quelque chose que j'ai appris pour mes lectures. (entrevue bilan)

Malgré tout, elle se dit consciente que cette partie de la lecture gagnerait toujours à être améliorée. « Il (le « après ») prend de plus en plus sa place, mais je veux lui en laisser encore plus. » (entrevue bilan) De plus, même si Marie enseigne cette année à un groupe

d'enfants qu'elle juge particulièrement intéressés par l'acquisition de nouvelles connaissances, elle remarque des défis liés à l'intérêt des enfants au moment des interventions après la lecture. Elle associe toutefois la diminution de leur attention à la longueur des interventions avant et pendant la lecture.

Encore là, c'est parce que je vois que l'attention... Parce qu'étant donné que l'on pose beaucoup de questions avant, pendant, si je ne posais pas de questions, ça les réveillerait lors du « après » que je pose des questions. Mais j'en pose tellement tout le temps, qu'on dirait qu'ils sont moins... (entrevue bilan)

#### 4.2.3.5 Les activités complémentaires

Dans le cadre de chacune des lectures interactives, des activités complémentaires sont réalisées. Ces activités sont d'une durée moyenne de 20 minutes. Cependant, ces durées varient selon le rythme de chaque enfant. Certaines ont lieu immédiatement après la lecture (lectures 2, 4 et 6), d'autres se déroulent ultérieurement (lectures 1, 3, 5 et 7). Au cours des premières lectures, Marie souhaite réaliser les activités complémentaires immédiatement après avoir lu le documentaire, ce qui a pour effet de réduire davantage la durée des interventions après la lecture. La chercheuse lui propose dès le premier suivi de laisser un délai entre les interventions après la lecture et l'activité complémentaire afin d'éviter que certaines interventions ne soient escamotées ou que l'activité ne soit réalisée à la hâte. Marie suit ensuite cette recommandation pour les lectures 3, 5 et 7.

Dans le cas de la seconde lecture, Marie reconnaît elle-même qu'il aurait été préférable de l'effectuer à un moment ultérieur considérant le peu de concentration des enfants et le contexte (jeudi après-midi, congé de tempête hivernale la veille, journée pédagogique le lendemain, les enfants n'ont pas bénéficié de période de jeux libres lors de la journée).

Ils me l'ont dit à la fin de la journée : « On n'a pas eu de jeux libres, on n'a pas eu de jeux calmes... » Parce qu'on était en reprise d'une journée qu'il nous manquait

et j'étais dans mes évaluations pour le bulletin... Donc, c'est sûr que c'était tous des éléments qui faisaient en sorte qu'ils avaient moins de plaisir. » (suivi 1)

Malgré tout, Marie révèle lors du dernier suivi qu'elle préfère tout de même lorsque l'activité complémentaire est réalisée immédiatement après la lecture. « J'aurais aimé les faire tout de suite après. Je n'ai pas eu le temps pour le panier, mais je l'ai fait après le dîner, sinon, ils auraient peut-être eu trop faim et ça aurait été trop difficile. » (suivi 3) Elle réitère d'ailleurs cette préférence à l'entrevue bilan. « Dans un monde idéal, ce serait mieux de toujours les faire après, mais ce n'est pas comme ça la réalité du préscolaire. Donc, je me donne cette liberté s'ils sont plus fatigués. » (entrevue bilan)

Bien que les activités complémentaires prennent des formes variées, Marie privilégie principalement les activités dirigées que l'enfant réalise de façon individuelle. Elle justifie au cours du dernier suivi cette façon de faire par son intention d'évaluer la compréhension de chaque enfant.

Si je les mets dans un petit groupe, peut-être que je vais garder encore cette situation, avec les mêmes enfants qui sont timides, qui vont avoir de la difficulté à s'affirmer. En leur faisant faire de façon individuelle, je vois les connaissances de chacun. (suivi 3)

Parallèlement, elle craint parfois que cette avenue ne l'amène à s'éloigner de l'apprentissage par le jeu privilégié au préscolaire. « Pour ce qui est de certains élèves, ça représente un plus gros défi... J'ai peur que l'élément de jeu, d'aimer apprendre, soit un peu moins présent dans ce cas-là. » (suivi 1)

Trois des activités (lectures 1, 2 et 4) ne permettent pas aux enfants de réinvestir des connaissances acquises par le biais de la lecture. Certes, ces activités s'inscrivent dans la thématique du documentaire lu. Par contre, elles n'amènent pas l'enfant à mobiliser des savoirs acquis lors de la lecture et à établir des liens avec le documentaire lu. Cette lacune est soulevée par la chercheuse dès le premier suivi rétroactif. Marie parvient ensuite à ajuster ses activités de manière à donner l'occasion aux enfants de réinvestir les apprentissages effectués pendant la lecture. En ce sens, lors des deux derniers suivis, elle indique que les échanges avec la chercheuse lors des suivis l'ont amenée à modifier la

manière dont elle choisit les activités complémentaires : elle considère maintenant en premier lieu la possibilité pour les enfants de réinvestir leurs nouvelles connaissances. «C'était avec tes commentaires de ma dernière lecture. C'était une de tes propositions. Je l'ai gardée en tête et je voulais le faire. » (suivi 3) Elle constate aussi que le fait de concevoir l'activité en fonction du livre choisi l'a aidée à apporter ce changement à ses pratiques.

En fait, étant donné que je suis vraiment partie du livre, je trouvais que c'était vraiment en lien direct. Parce que, c'est ça, des fois on a une activité et on essaie de trouver un livre, mais des fois le livre n'est pas exactement ce qu'on voulait. (suivi 3)

À la suite des premières lectures, Marie ne laisse pas le documentaire lu à la disposition des enfants. La chercheuse spécifie lors des deux premiers suivis qu'il est préférable que les enfants aient l'occasion de le feuilleter après la lecture, ce qui amène ensuite Marie à agir en ce sens. Pour chacun des suivis, la chercheuse souligne aussi qu'il est pertinent de comparer une vision fantaisiste et réaliste d'un même aspect en utilisant un album de fiction ayant été lu et portant sur le même sujet. Lors du second suivi, Marie précise l'avoir fait en l'absence de la chercheuse en lisant aux enfants une histoire à propos de l'origine de la St-Patrick. Cependant, le documentaire lu portait sur d'autres fêtes que celle-ci.

En ce qui concerne les nouveaux éléments que Marie souhaite ajouter à ses pratiques au terme du projet, elle mentionne qu'elle aimerait pouvoir faire un répertoire des mots nouveaux sous forme de mots-étiquettes pendant la lecture qu'elle pourrait réutiliser en guise d'activité complémentaire.

C'est sûr que les mots-étiquettes, c'est quelque chose que je ne fais pas souvent parce qu'ils sont déjà tout prêts, mes mots-étiquettes. Puis, je ne pense pas à en ajouter d'autres, mais je devrais... (...) Souvent, ceux qui sont plus avancés, ils font des belles choses, mais on leur consacre moins de temps. Donc, ça leur donnerait des petits défis supplémentaires. (entrevue bilan)

Le tableau 7 présente les activités complémentaires réalisées par Marie.

Tableau 7 : Activités complémentaires réalisées par Marie

<b>Activité complémentaire 1</b>					
Activités intégrées à la routine : jeux symboliques (maquette et figurines de la banque), jeu de société (« Pingouins et prédateurs », variante de « Serpents et échelles »), yoga thématique sur les animaux polaires et comptine sur la banque					
Type d'activité	Regroupement	Durée	Moment	Provenance de l'activité	Réinvestissement des nouveaux apprentissages
Activités variées incluses dans la routine	En plénière (yoga et comptine) ou en sous-groupe (jeux symboliques, jeu de société)	Non déterminée	Moments variés	Activités réalisées l'année précédente	Oui (jeux symboliques) Non (jeu de société, comptine et yoga)
<b>Activité complémentaire 2</b>					
Drapeaux à colorier, à découper et à coller selon un modèle présenté au TNI					
Type d'activité	Regroupement	Durée	Moment	Provenance de l'activité	Réinvestissement des nouveaux apprentissages
Activité dirigée	Individuel	25 minutes	Après la lecture	Activité réalisée l'année précédente	Non
<b>Activité complémentaire 3</b>					
Capsule vidéo sur les moyens de transport					
Type d'activité	Regroupement	Durée	Moment	Provenance de l'activité	Réinvestissement des nouveaux apprentissages
Visionnement d'une capsule vidéo dans l'aire de rassemblement	En plénière	15 minutes	Au retour du dîner	Activité imaginée par l'enseignante	Oui
<b>Activité complémentaire 4</b>					
Copier un mot-étiquette sur le thème de la Saint-Patrick et l'agrémenter d'un dessin pertinent					

Type d'activité	Regroupement	Durée	Moment	Provenance de l'activité	Réinvestissement des nouveaux apprentissages
Activité dirigée	Individuel	11 minutes	Après la lecture	Activité imaginée par l'enseignante	Non
<b>Activité complémentaire 5</b>					
Colorier et découper un lapin de Pâques pour le coller dans un panier. Dessiner autour du panier ce dont le lapin a besoin					
Type d'activité	Regroupement	Durée	Moment	Provenance de l'activité	Réinvestissement des nouveaux apprentissages
Activité dirigée	Individuel	30 minutes	Au retour du dîner	Activité réalisée l'année précédente	Oui
<b>Activité complémentaire 6</b>					
Placer en ordre séquentiel les différentes étapes de la conception et de la naissance du poussin					
Type d'activité	Regroupement	Durée	Moment	Provenance de l'activité	Réinvestissement des nouveaux apprentissages
Activité dirigée	Individuel	14 minutes	Après la lecture	Activité réalisée l'année précédente	Oui
<b>Activité complémentaire 7</b>					
Écrire le mot « chocolat » par le biais de l'orthographe approchée ; illustrer au-dessus leur forme de chocolat préférée					
Type d'activité	Regroupement	Durée	Moment	Provenance de l'activité	Réinvestissement des nouveaux apprentissages
Activité dirigée	Individuel	30 minutes	Après le dîner	Activité imaginée par l'enseignante	Oui

### 4.3 SYNTHÈSE DES CAS DOCUMENTES

La section suivante clôt le quatrième chapitre par une synthèse des points saillants de l'étude des cas de Karine (sans suivi) et Marie (avec suivis). En complément, l'annexe XII propose des tableaux visant à bonifier la synthèse comparative présentée dans cette section. Ces tableaux s'attardent aux pratiques initiales des enseignantes, aux commentaires émis après la journée de formation, aux observations réalisées en classe et aux éléments discutés lors de l'entrevue bilan.

Avant de prendre part au projet, Karine et Marie réalisent déjà toutes deux une lecture interactive chaque jour. En ce qui concerne leurs pratiques initiales de lectures interactives de documentaires, Karine et Marie déclarent les utiliser en contexte de lecture interactive dans un dessein similaire, soit celui d'élargir les connaissances des enfants sur le sujet. Cependant, la fréquence à laquelle elles les exploitent diffère. Alors que Marie lit environ dix documentaires au cours d'une année scolaire, Karine dit les exploiter une ou deux fois par semaine.

Avant la journée de formation, Karine et Marie nomment des interventions qu'elles mettent en œuvre lorsqu'elles lisent des documentaires aux enfants, et ce, pour chacune des étapes de la lecture interactive. Par exemple, elles disent toutes deux lire l'ouvrage avant d'en faire la lecture aux enfants, s'attarder à la page couverture, attirer l'attention des enfants sur certaines images et les inviter à indiquer leur appréciation de la lecture. Par contre, Karine affirme, à l'inverse de Marie, ne pas réaliser d'activités complémentaires à la lecture des documentaires.

Après avoir pris part à la journée de formation, Karine et Marie disent se sentir plus informées quant à la variété des documentaires disponibles qui conviennent aux intérêts et au niveau de développement des enfants d'âge préscolaire. À la suite de cette formation, Karine compte profiter du projet pour ajouter à sa pratique la réalisation d'activités complémentaires à la lecture alors que Marie souhaite éveiller les enfants aux caractéristiques des textes informatifs et leur préciser l'intention de lecture.

Concernant les lectures interactives de documentaires réalisées dans le cadre du projet, Karine et Marie ont l'occasion de mobiliser plusieurs pratiques qu'elles ne mettent pas en œuvre initialement. Par exemple, elles mettent maintenant leur planification par écrit, réalisent une carte conceptuelle des connaissances antérieures des enfants avant la lecture, lisent des sections ciblées du documentaire choisies en fonction de leur intention de lecture et attirent l'attention des enfants sur les mots de vocabulaire spécialisés de différentes manières. Toutefois, elles rencontrent quelques difficultés quant à la mise en œuvre de certaines pratiques recommandées. Elles planifient peu d'interventions précises pour les interventions pendant la lecture, ne spécifient pas l'intention de lecture au groupe, invitent peu les enfants à se prononcer par rapport aux informations qu'ils aimeraient apprendre et limitent l'étendue de leurs interventions après la lecture.

Au moment de l'entrevue bilan, Karine et Marie relèvent des bénéfices de leur participation au projet de recherche sur leurs pratiques. Karine dit être maintenant plus outillée pour planifier des lectures interactives de documentaires. De son côté, Marie indique qu'à la suite de sa participation au projet, elle utilise plus souvent les documentaires en contexte de lectures interactives et qu'elle porte maintenant un regard plus critique sur ses pratiques grâce aux suivis dont elle a bénéficié.

Les deux enseignantes identifient tout de même des éléments qu'elles comptent continuer à améliorer. Pour sa part, Karine aimerait améliorer sa gestion des imprévus et des comportements des enfants en vue de maintenir leur attention. Elle croit aussi qu'elle gagnerait à anticiper davantage leurs réactions et commentaires. Marie veut, quant à elle, augmenter la durée de ses interventions après la lecture et questionner les enfants quant à leur appréciation de la lecture et ce qui les intéresse par rapport au sujet traité.

Soulignons enfin que dans le cas de Marie, les suivis rétroactifs offerts en complément à la formation permettent de relever plusieurs objectifs en vue d'améliorer ses pratiques, et ce, particulièrement par rapport aux interventions déployées après la lecture. Les recommandations émises par la chercheuse amènent Marie à modifier ou à ajouter

certaines pratiques, notamment en ce qui a trait à ses interventions pendant la lecture et à la réalisation d'activités complémentaires.

## CHAPITRE 5 DISCUSSION

Ce cinquième chapitre propose une interprétation des résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche. Rappelons que le projet vise à décrire comment deux enseignantes de maternelle 5 ans mettent en œuvre des pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires après y avoir été formées. Il a également pour but de comparer la mise en œuvre de ces pratiques selon que l'enseignante bénéficie ou non d'un suivi complémentaire à la formation. Dans ce chapitre, les pratiques initiales des enseignantes participantes sont situées par rapport à l'état des connaissances actuelles sur le sujet. Puis, les réussites et les défis les plus fréquemment rencontrés par les enseignantes lors de cette étude sont mis en lumière. Les bénéfices pouvant être attribués à la formation, de même que ses limites, sont aussi exposés par rapport à l'évolution des pratiques des enseignantes. Au regard de cette interprétation, des suggestions en vue de bonifier la formation offerte aux participantes sont formulées. La dernière section de ce chapitre s'attarde aux répercussions du suivi rétroactif sur la mise en œuvre des pratiques recommandées et de leur évolution pour le cas de Marie. Comme le chapitre des résultats propose une description très exhaustive des observations réalisées dans le cadre de cette étude, celui de la discussion cible exclusivement les points saillants émanant des résultats.

### **5.1 ÉTAT DES PRATIQUES INITIALES : REGARDS REFLEXIFS**

Tout d'abord, les pratiques initiales des enseignantes participantes au regard de l'exploitation des documentaires (fréquence et durée) sont discutées à la lumière des connaissances actuelles sur le sujet. Puis, les pratiques recommandées nommées par les enseignantes comme faisant partie de leurs pratiques initiales de lectures interactives de documentaires sont dévoilées afin de mettre de l'avant quelles sont les pratiques

recommandées dans la littérature (et donc lors de la journée de formation) déjà mises en place par Karine et Marie avant leur participation au projet.

### **5.1.1 État des pratiques initiales : recours aux documentaires**

D'entrée de jeu, il importe de souligner que plusieurs constats réalisés dans le cadre de ce projet de recherche quant aux pratiques initiales de Karine et Marie corroborent les résultats d'autres études. Ainsi, le nombre restreint de documentaires lus par Marie au cours de l'année scolaire appuie les affirmations de nombreux chercheurs (Bortnem, 2008 ; Dionne, 2015 ; Pentimonti *et al.*, 2010; Price *et al.*, 2012; Yopp et Yopp, 2006) selon lesquels les documentaires sont peu exploités en contexte de lecture interactive à la maternelle. Les raisons avancées par Marie pour justifier cette utilisation limitée, soit la crainte que ces ouvrages n'intéressent pas les enfants et son manque d'aisance quant à l'animation de ce type d'ouvrage, rejoignent également les résultats de Dionne (2015).

Le fait que Karine et Marie soulignent leur besoin de formation quant à la lecture interactive de documentaires appuie aussi les propos de Zucker et ses collaborateurs (2010) qui soulignent que les enseignantes gagneraient à être mieux outillées à cet effet. Il est toutefois intéressant de constater que d'autres observations vont à l'encontre des constats de certains auteurs. Contrairement à Marie, Karine indique lire fréquemment des documentaires aux enfants, soit une ou deux fois par semaine. Or, rappelons que plusieurs études, entre autres celle de Pentimonti et ses collaborateurs (2010), remarquent au contraire qu'une faible proportion des lectures interactives menées par les enseignantes du préscolaire est réalisée à partir de documentaires. Par contre, les pratiques de Karine rejoignent les résultats de Bernier (2017) : 80% des 124 enseignantes de maternelle interrogées par cette dernière indiquent utiliser le documentaire en contexte de lecture

interactive<sup>32</sup>. Le fait que les deux enseignantes dont nous documentons les pratiques dans cette étude affirment que leurs lectures interactives de documentaires sont d'une durée égale aux lectures interactives d'albums de fiction est aussi à l'opposé des données de l'étude de Bortnem (2008) qui constate que les enseignantes dédient moins de temps à la lecture interactive des textes informatifs comparativement aux textes narratifs.

Soulignons que mis à part les recherches menées par Bernier (2017) et Dionne (2015), les recherches citées sont réalisées aux États-Unis. Les données recueillies auprès des deux participantes permettent donc d'avancer l'hypothèse que les pratiques des enseignantes de maternelle québécoises varient de celles des enseignantes américaines quant au recours aux documentaires en contexte de lecture interactive. Néanmoins, le fait que la présente recherche s'appuie sur une étude de cas ne permet aucune généralisation à cet égard.

### **5.1.2 État des pratiques initiales : les lectures interactives de documentaires**

Il appert que plusieurs pratiques recommandées répertoriées dans la littérature et présentées lors de la journée de formation sont identifiées par les deux enseignantes de cette étude comme étant déjà intégrées à leurs pratiques initiales avant leur participation au projet.

En ce qui concerne la planification de leurs lectures interactives de documentaires, il est heureux que Karine et Marie affirment d'emblée qu'elles prennent le temps de lire elles-mêmes l'ouvrage avant d'en faire la lecture aux enfants, comme le recommandent Pentimonti et ses collaborateurs (2010). De même, lorsqu'elles expliquent comment elles choisissent les documentaires qu'elles lisent, elles nomment des éléments également cités comme des aspects à considérer par certains auteurs (Dickinson, 2001 ; Gill, 2009), soit le

---

<sup>32</sup> Ces résultats ne font toutefois pas mention de la durée et de la fréquence à laquelle les enseignantes les lisent.

lien entre les images et le texte pour Karine et la pertinence du sujet du documentaire avec le thème exploité en classe pour Marie. Karine indique en plus cibler une intention de lecture précise, comme il est suggéré de le faire (Fischer *et al.*, 2004).

Néanmoins, au moment de l'entrevue initiale, Karine révèle qu'elle prend rarement le temps de concevoir une planification écrite des interventions prévues. Considérant qu'elle commence sa carrière et qu'elle n'a reçu aucune formation sur le sujet, cet aspect de ses pratiques initiales peut être mis en relation avec les travaux effectués à ce propos (Fischer *et al.*, 2004). Ceux-ci soulignent en effet que les enseignantes novices ont tendance à moins planifier leurs lectures interactives que les enseignantes dites expertes. Curieusement, Marie, qui a pourtant plusieurs années d'expérience de plus que sa collègue et qui a reçu une formation sur le sujet, n'élabore de telles planifications écrites qu'à l'occasion avant de prendre part au projet.

En ce qui concerne les interventions avant la lecture, Marie et Karine indiquent déjà qu'elles s'attardent à la page couverture des documentaires avant d'en faire la lecture comme le conseille Terrblanche (2002). Karine dit d'ailleurs l'utiliser pour mettre en œuvre certaines pratiques recommandées, c'est-à-dire présenter l'auteur (WWC, 2015) et demander aux enfants de déduire le sujet de l'ouvrage (Yopp et Yopp, 2012). Avant la journée de formation, Marie mentionne qu'elle donne déjà la possibilité aux enfants d'exprimer leurs connaissances initiales sur le sujet avant d'entamer la lecture, ce que recommandent Boudreau et Beaudoin (2015). Les deux enseignantes disent aussi qu'elles prennent soin de présenter la quatrième de couverture avant la lecture, ce qui constitue une autre pratique prescrite (Terrblanche, 2002). Au moment de l'entrevue bilan, Marie ajoute qu'il est déjà dans son habitude d'introduire les activités qu'elle réalise en classe (qu'il s'agisse d'une lecture interactive ou non) à l'aide d'une courte activité de mise en situation comme elle le fait lors du projet. Cette pratique est justement recherchée (Doiron, 1994).

Toujours en lien avec les pratiques recommandées que les enseignantes disent déjà mettre en place avant la journée de formation, Karine affirme définir les mots nouveaux pour les enfants pendant la lecture (Breit-Smith *et al.*, 2017). Elle déclare aussi mettre en

œuvre certaines pratiques recensées dans la littérature (Boudreau et Beaudoin, 2015) telles que demander aux enfants d'expliquer leurs apprentissages pour vérifier leur compréhension et réaliser un retour sur leurs nouvelles connaissances une fois la lecture complétée. De son côté, Marie rapporte offrir plusieurs occasions aux enfants d'intervenir pendant la lecture comme le proposent Yopp et Yopp (2012). Il est également heureux que les deux enseignantes indiquent déjà utiliser les illustrations des documentaires pour attirer l'attention des enfants sur certains détails en lien avec les informations du texte (Dickinson, 2001) et qu'elles les invitent à exprimer leur appréciation de la lecture une fois celle-ci terminée (Yopp et Yopp, 2012).

Toutefois, seule Marie indique avant la formation qu'elle effectue des activités complémentaires aux lectures interactives de documentaires tel que recommandé dans la littérature (Yopp et Yopp, 2012). Le fait que Karine, qui a moins d'expérience que sa collègue, ne réalise pas de telles activités peut être mis en relation avec les résultats des travaux de Fisher et ses collaborateurs (2004) selon lesquels les enseignantes non expertes au regard de la lecture interactive ont tendance à moins réaliser d'activités complémentaires que leurs collègues qui possèdent une plus large expertise dans ce domaine. À défaut d'élaborer des activités complémentaires, Karine dit qu'elle prend toujours soin de laisser les documentaires lus disponibles au coin lecture une fois la lecture interactive complétée, ce qui correspond d'ailleurs aux pratiques recommandées (Richgels, 2002).

## **5.2 REUSSITES ET DEFIS RENCONTRES PAR LES ENSEIGNANTES**

La section suivante vise à mettre en lumière les réussites et les défis rencontrés par les enseignantes lorsqu'elles ajoutent à leurs lectures interactives de documentaires des pratiques recommandées dans les écrits scientifiques et professionnels après y avoir été formées. Les succès observés pour chacune des étapes de la lecture interactive sont relevés, suivis d'une seconde section à propos des défis rencontrés. À la lumière des obstacles identifiés, des suggestions en vue de bonifier la formation offerte sont aussi émises.

### 5.2.1 Réussites vécues par les enseignantes : les apports de la formation

Après avoir bénéficié de la formation, les deux enseignantes parviennent à ajouter ou à bonifier plusieurs de leurs pratiques de manière à suivre les recommandations répertoriées dans la littérature. Il est donc intéressant de noter que la formation, bien que de courte durée, semble véritablement enrichir leurs pratiques. À cet effet, les réussites de Karine et Marie corroborent les résultats de plusieurs études montrant que les pratiques des enseignantes au regard de la lecture interactive tendent à s'améliorer après avoir reçu une formation sur le sujet (Beck et McKeown, 2007 ; Dupin de Saint-André *et al.*, 2013 ; Kindle, 2013).

De prime abord, Karine et Marie parviennent à adopter plusieurs pratiques présentées lors de la formation quant à la préparation de la lecture. C'est notamment le cas du choix d'une intention de lecture spécifique, laquelle est une pratique recommandée (Fischer *et al.*, 2004). Au moment de l'entrevue initiale, Marie indique qu'elle ne cible une intention de lecture précise qu'à l'occasion, alors que dans les planifications écrites qu'elle produit dans le cadre du projet, elle l'identifie toujours clairement.

Au moment de l'entrevue initiale, les deux enseignantes indiquent qu'il est rare qu'elles conservent des traces écrites de leur planification. Cette affirmation rejoint les résultats de Bernier (2017) selon lesquels 88,6% des enseignantes de maternelle interrogées dans le cadre de son étude indiquent ne garder des traces écrites qu'à l'occasion, voire jamais, lorsqu'elles planifient une lecture interactive. Au moment de l'entrevue bilan, Karine et Marie considèrent que l'élaboration de la planification écrite exigée par la chercheuse leur a été bénéfique, notamment pour sélectionner les interventions à mettre en œuvre. Elles s'assurent d'avoir à portée de vue leur planification écrite pendant les lectures interactives faites lors du projet, comme il est d'ailleurs suggéré de le faire (van Kleeck, 2008).

Une autre des réussites en ce qui a trait à la planification de la lecture interactive est que Karine et Marie prennent maintenant soin de sélectionner des passages précis du

documentaire choisi plutôt que de le lire dans son entièreté. Il est encourageant que les enseignantes insèrent aisément cet élément à leurs pratiques compte tenu du fait que plusieurs auteurs soutiennent qu'il est préférable d'exploiter le documentaire ainsi (Gill, 2009 ; Ness, 2011).

Par rapport aux interventions avant la lecture, il est heureux de constater qu'après la formation, Marie invite maintenant les enfants à émettre des prédictions quant au sujet traité par l'ouvrage en observant la page couverture, comme il est proposé de le faire (Yopp et Yopp, 2012). Il en va de même quant à l'activation des connaissances antérieures des enfants que préconisent Boudreau et Beaudoin (2015), intervention que Karine parvient maintenant à intégrer à ses pratiques. Pour ce faire, elle réussit même à appliquer l'une des propositions présentées lors de la formation, soit celle d'utiliser des objets de la classe pour introduire le sujet (Doiron, 1994).

Parmi les autres pratiques que Karine et Marie ajoutent à leurs interventions avant la lecture se retrouve le recours à la carte conceptuelle des connaissances initiales que recommandent Raby et Morin (2016). Il est particulièrement intéressant de constater que Karine réussit à exploiter cette pratique pour toutes les lectures observées. Toutefois, Karine, contrairement à Marie, a déjà l'habitude d'utiliser ce support pour présenter aux enfants le coin des jeux symboliques, les rôles qu'ils peuvent y jouer et les actions que chacun des personnages peut y faire. Il est possible de croire que sa familiarité avec ce type d'outil facilite la mise en œuvre de cette pratique.

Les deux enseignantes rencontrent plusieurs succès à l'égard de leurs interventions pendant la lecture. Rappelons que Marie affirme à l'entrevue initiale qu'elle restreint principalement les questions qu'elle pose pendant la lecture à celles déjà posées dans le documentaire (ex. : questions de type « Savais-tu que ? » en bordure du texte ou les questions suggérées par les sous-titres). Or, après avoir participé à la formation, Marie élargit son répertoire d'interventions pendant la lecture : elle questionne les enfants de manière à vérifier leur compréhension du texte, à faire des liens avec leur vécu ou pour émettre des hypothèses, pratiques qui correspondent aux recommandations de plusieurs

auteurs (Boudreau et Beaudoin, 2015 ; Matzicopoulos et Patrick, 2011). Les lectures réalisées dans le cadre du projet permettent aussi d'observer Karine réalisant des interventions qu'elle ne mentionne pas au moment de l'entrevue initiale et qui sont mentionnées lors de la formation. Par exemple, elle invite les enfants à tenter de répondre entre eux à une question soulevée par un pair et laisse place à leurs commentaires spontanés. La facilité de Karine à ajouter ce dernier élément à ses lectures interactives n'est pas étonnante si l'on réfère aux travaux de Fisher et ses collaborateurs (2004) qui ont observé que les enseignantes, qu'elles soient considérées comme expertes ou non, ont de la facilité à animer la lecture interactive de sorte que les enfants aient l'occasion de discuter. Par contre, cette observation va à l'encontre de données recueillies auprès de 25 enseignantes du préscolaire qui remarquent que la majorité des interventions des enfants surviennent à la suite d'une intervention de l'enseignante et que 32% des enseignantes de leur étude réalisent trois interventions ou moins lors de la lecture (Zucker *et al.*, 2010).

Dans un autre ordre d'idées, la présentation des mots de vocabulaire spécialisés que préconisent Breit-Smith et ses collaborateurs (2017) est aussi un ajout considérable aux pratiques de Marie. Il est particulièrement intéressant de constater qu'elle profite de la présentation de ces nouveaux mots pour modéliser des stratégies liées à la compréhension des textes informatifs (se questionner sur la signification d'un mot inconnu, recherche d'un mot dans le dictionnaire en ligne, etc.). Néanmoins, considérant qu'aucune recherche à notre connaissance ne s'est attardée à la mise en œuvre de ces pratiques par des enseignantes de maternelle en contexte de lectures interactives de documentaires, l'état des connaissances actuelles ne nous permet pas de porter un regard plus approfondi sur cette réussite.

Il est intéressant que Karine parvienne, pour l'une de ses lectures interactives, à mettre en œuvre une pratique nommée par Richgels (2002), soit le fait d'établir un répertoire écrit des mots nouveaux rencontrés dans la lecture. Tel que spécifié précédemment, elle mentionne qu'elle aimerait déployer cette pratique pour chaque lecture

puisque'elle la considère riche pour le développement langagier des enfants. Cette observation de Karine supporte la pertinence de cette pratique (Richgels, 2002).

Quelques réussites que l'on pourrait penser attribuables à la formation sont aussi relevées par rapport aux interventions après la lecture. Ainsi, Karine parvient lors de chacune des observations à bonifier avec les enfants la carte conceptuelle de leurs connaissances antérieures à l'aide de leurs nouveaux apprentissages, tel qu'il est recommandé de le faire (Raby et Morin, 2016). Marie, qui limite avant la formation ses interventions après la lecture à une recherche occasionnelle d'images complémentaires au TNI, réussit maintenant à faire un retour sur les nouveaux apprentissages pour plusieurs des lectures interactives, et parfois, un retour sur les hypothèses émises par les enfants avant la lecture. Cette observation est encourageante puisqu'il est justement recommandé de faire un rappel des nouvelles connaissances après la lecture interactive d'un documentaire (Boudreau et Beaudoin, 2015).

Au regard de la réalisation d'activités complémentaires, il est finalement encourageant que Karine atteigne l'objectif fixé à la suite de la formation : ajouter des activités complémentaires à sa lecture interactive de documentaires comme le proposent Yopp et Yopp (2012). Certes, Marie améliore pour sa part au cours du projet la nature de ses activités complémentaires : ces améliorations semblent néanmoins davantage attribuables aux suivis dont elle bénéficie et non à la formation. Cet élément est traité dans la section 5.3.1.

#### 5.2.1.1 Réussites non attribuables à la formation

Parmi les pratiques que les enseignantes ajoutent à leurs lectures interactives de documentaires, plusieurs ne sont toutefois pas abordées lors de la formation ou, dans le cas de Marie, des suivis rétroactifs. Elles paraissent donc attribuables à d'autres facteurs.

C'est le cas pour certaines interventions mises en œuvre avant la lecture pour Marie. Parmi celles-ci, on retrouve la présentation de la page du garde, la spécification du rôle d'une quatrième de couverture, le fait d'amener les enfants à déduire s'il s'agit d'un album de fiction ou d'un documentaire à partir de la page couverture, la présentation des autres ouvrages de la collection, la comparaison de l'ancienne et de la nouvelle édition d'un même documentaire et la lecture du nom de la personne ayant traduit le texte en français. On peut penser que la facilité de Marie à ajouter spontanément des interventions riches avant de lire le documentaire est due à l'aisance qu'elle dit éprouver quant à cette partie de la lecture interactive et au fait qu'elle affirme apprécier cette étape de la lecture. Dans la même lignée, il est tout aussi étonnant que Marie ajoute, lors de la dernière lecture, une activité d'expérimentation (dégustation de différents types de chocolat) à ses interventions pendant la lecture. Encore une fois, cette pratique n'avait été suggérée ni lors de la journée de formation ni lors des suivis.

L'expertise de Marie, considérant qu'elle est titulaire de sa classe du préscolaire depuis 7 ans, de même que la formation de 50h dont elle a bénéficié à propos de la lecture interactive (tout type d'ouvrages confondus) sont aussi des éléments non négligeables qui ont pu l'amener à bonifier aussi spontanément ses pratiques. Cela rejoint également les travaux de Fisher et ses collaborateurs (2004) selon lesquels les enseignantes dites expertes offrent davantage d'occasions aux enfants d'intervenir avant, pendant et après la lecture que les enseignantes novices.

Bien que Karine commence sa carrière et qu'elle n'ait bénéficié d'aucune formation sur le sujet, excepté celle reçue dans le cadre de cette étude, elle parvient elle aussi à bonifier ses pratiques au regard d'éléments non spécifiés lors de la formation. Ainsi, pendant les lectures interactives, Karine circule avec le livre parmi le groupe d'enfants afin que chacun puisse en observer les détails et établir des liens avec les informations lues. De plus, dans le cadre des activités complémentaires qu'elle propose aux enfants, elle privilégie celles basées sur le jeu libre et actif. Elle précise même lors de l'entrevue de bilan

procéder ainsi afin de répondre aux besoins de jouer des enfants d'âge préscolaire. Un tel choix est intéressant considérant qu'il rejoint les recommandations du PFÉQ (2001).

Enfin, il est bien que Karine et Marie s'attardent toutes deux sur une quantité de mots de vocabulaire spécialisés qui correspond aux recommandations à cet effet (Giasson, 2011) alors que ces précisions ne sont pas amenées lors de la journée de formation. Giasson (2011) propose de limiter le nombre de nouveaux mots présentés pendant la lecture à trois à cinq termes afin de favoriser l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire sans pour autant alourdir la lecture. Karine, justement, s'attarde en moyenne à trois nouveaux mots de vocabulaire par lecture contre cinq pour Marie.

### **5.2.2 Défis rencontrés par les enseignantes : les limites de la formation** <sup>33</sup>

Malgré la journée de formation sur les pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires à laquelle elles assistent, Karine et Marie rencontrent quelques défis lorsqu'elles tentent d'appliquer certaines interventions recommandées. Il appert que plusieurs de ces difficultés se situent principalement, mais pas exclusivement, au niveau des interventions après la lecture. La formation offerte aux enseignantes gagnerait donc à mettre davantage l'accent sur cette partie de la lecture étant donné qu'elle semble représenter un défi pour les enseignantes.

---

<sup>33</sup> Dans le cas de Marie, les seuls défis qui peuvent être attribuables à des limites de la formation sont ceux qu'elle parvient à corriger immédiatement après le premier suivi. Les difficultés qui persistent au-delà du premier suivi consistent plutôt en des limites imputables aux répercussions des suivis rétroactifs. Or, les limites des suivis rétroactifs dont a bénéficié Marie sont traitées au point 5.3.2.

### 5.2.2.1 La difficile mise en œuvre des interventions après la lecture

Du début jusqu'à la fin du projet, les interventions après la lecture sont de courtes durées pour chacune des deux enseignantes, voire absentes dans le cas de Marie. Le peu de temps qu'elles accordent aux interventions après la lecture est dommage puisque plusieurs auteurs insistent sur la pertinence de réaliser de faire un retour sur la lecture, entre autres, pour permettre aux enfants de poser des questions et de faire un rappel des nouvelles connaissances (Boudreau et Beaudoin, 2015 ; Gill, 2009 ; Yopp et Yopp, 2012).

On remarque par exemple que certaines interventions après la lecture effectuées lors des premières observations sont ensuite abandonnées. Par exemple, Karine cesse après la seconde lecture de demander aux enfants d'indiquer leur appréciation de la lecture (Yopp et Yopp, 2012). Considérant que 82,9% des enseignantes de maternelle sondées par Bernier (2017) disent mettre en œuvre cette pratique suite à une lecture interactive (tout type d'album confondu), il est possible de croire que les enseignantes éprouvent plus de facilité à l'intégrer lorsqu'elles utilisent des albums de fiction. D'autres interventions recommandées, telles que l'octroi d'un moment aux enfants pour émettre des commentaires, partager des anecdotes pertinentes ou poser des questions (Yopp et Yopp ; 2012) et le retour sur l'intention de lecture (Boudreau et Beaudoin, 2015) sont aussi peu mises en œuvre par les deux enseignantes. Rappelons que Karine et Marie associent principalement leurs difficultés liées aux interventions après la lecture au manque de temps et à la baisse d'intérêt des enfants. Toutefois, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est jusqu'à maintenant intéressée à la durée et à la qualité des interventions des enseignantes après des lectures interactives de documentaires. L'état des connaissances actuelles ne nous permet donc pas d'établir des comparaisons à cet effet.

De ces constats, plusieurs questionnements émergent. Est-ce que les pratiques recommandées proposées avant et pendant la lecture sont trop nombreuses, ce qui laisse peu de place aux interventions après ? Les enseignantes manquent-elles réellement de temps, ou sont-elles hésitantes à l'idée de mettre en œuvre des pratiques avec lesquelles

elles sont moins familières ? Étant donné que les enseignantes indiquent à l'entrevue initiale que leurs interventions après la lecture d'un documentaire sont limitées, il est permis de croire que certaines pratiques ne sont pas déployées en raison de leur résistance à cet égard.

Outre les éléments précédemment nommés, rappelons que d'autres interventions recommandées après la lecture ne sont pas du tout observées. C'est notamment le cas pour ce qui est d'amener les enfants à porter un regard critique sur l'œuvre lue (Gill, 2009) et le fait de leur demander ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet (Yopp et Yopp, 2012). Si Marie déplore encore une fois le manque de temps pour expliquer l'absence de ces pratiques, Karine avance d'autres arguments. Par exemple, elle indique n'avoir pas songé à amener les enfants à porter un regard critique sur le documentaire lu. Pourtant, cette pratique est présentée par la chercheuse lors de la formation et est mentionnée dans le référentiel remis aux enseignantes à la suite de la formation. Quant au fait de questionner les enfants par rapport à ce qu'ils souhaiteraient apprendre de plus sur le sujet, Karine considère que cette intervention est trop complexe pour les enfants de sa classe qui peinent à expliciter leurs idées. Les propos de Karine soulèvent des questions. Est-ce que certaines des pratiques recommandées proposées sont difficilement applicables au sein de classes où plusieurs enfants éprouvent des besoins particuliers ? Un suivi complémentaire aurait-il permis à Karine de se remémorer l'existence de certaines pratiques recommandées lors de la formation ? Bien que ces questions demeurent sans réponse, il serait approprié d'insister sur la pertinence de ces pratiques lors d'une future formation offerte aux enseignantes.

Il est toutefois intéressant de souligner que Karine et Marie se disent toutes deux conscientes que les interventions après la lecture demeurent l'étape de la lecture interactive où elles rencontrent le plus de défis. Malgré tout, elles persistent à y dédier peu de temps lorsqu'elles planifient leurs lectures interactives et continuent de consacrer une durée limitée à cette étape de la lecture. Les enseignantes accorderaient-elles une moindre importance aux interventions après la lecture ? Auraient-elles besoin d'être davantage formées à cet effet ? Cette réflexion fait écho aux résultats de Bernier (2017) : parmi les

enseignantes sondées dans son étude, 16,1% ont indiqué qu'elles auraient besoin de formations à l'égard des interventions après la lecture interactive, contre 8,9% pour les interventions avant et pendant la lecture.

#### 5.2.2.2 Les enjeux liés à la préparation et à la planification<sup>34</sup>

Par rapport à la planification, rappelons que les deux enseignantes mentionnent le manque de temps comme un défi considérable. Karine souligne même qu'il lui est impossible d'élaborer des planifications aussi détaillées qu'elle ne le souhaite en raison des délais restreints. Bien qu'une planification détaillée des interventions à réaliser avant, pendant et après la lecture soit une pratique recommandée (Pentimonti *et al.*, 2010), et que la rédaction d'un aide-mémoire écrit soit proposée par van Kleeck (2008), les propos des enseignantes soulèvent la difficulté de mettre quotidiennement en œuvre cette pratique. Elles mentionnent tout de même, lors de l'entrevue de bilan, qu'elles veulent continuer d'élaborer des planifications écrites pour leurs lectures interactives de documentaires. Seront-elles en mesure de le faire ? Ont-elles simplement indiqué cette intention pour répondre aux attentes de la chercheuse ? Il demeure pertinent de s'interroger à cet égard.

D'autres pratiques recommandées ne sont pas mises en œuvre par les enseignantes de cette étude dans le cadre de leurs préparations. La planification des interventions pendant la lecture en est un exemple. Ainsi, les deux enseignantes prévoient des interventions d'ordre général, mais ciblent peu de questions ou de mots de vocabulaire spécialisés en particulier. Pourtant, cette partie de la lecture interactive est la plus longue lors de chacune des observations. Pour expliquer cette lacune, les enseignantes avancent toutes deux qu'elles préfèrent ne pas planifier d'interventions trop précises pendant la lecture en vue de conserver une certaine liberté dans leurs interventions et de laisser place aux interventions

---

<sup>34</sup> Les canevas de planification réalisés par Karine et Marie pour la cinquième lecture préparée dans le cadre du projet sont présentés à l'annexe XIV afin d'illustrer un canevas de planification typique de ceux produits dans le cadre du projet.

spontanées des enfants. À cet effet, il est curieux que Karine dise avoir passé plus de temps à planifier les interventions pendant la lecture comparativement aux autres étapes de la lecture. Il est donc permis de croire que les planifications écrites remises par les enseignantes reflètent peu leur réel travail de planification. Indéniablement, il est nécessaire d'inciter les enseignantes à dédier plus de temps à la planification de leurs interventions pendant la lecture, comme le recommandent Pentimonti et ses collaborateurs (2010).

En ce qui concerne la planification des interventions avant la lecture, on observe que certaines interventions inscrites au canevas de planification ne sont finalement pas réalisées. Les enseignantes expliquent cette situation par un oubli ou par un manque de temps. On peut toutefois se questionner quant à l'intention réelle des enseignantes d'appliquer ces pratiques ou leur désir de répondre aux attentes de la chercheuse en présentant une planification incluant ces éléments. Considérant qu'aucune étude à notre connaissance n'a été recensée quant aux interventions prévues par l'enseignante et les pratiques réellement appliquées dans le cadre de lectures interactives, il est impossible d'approfondir cette réflexion à l'aide des connaissances actuelles.

La planification du temps dédiée à la lecture interactive semble aussi représenter un défi pour les deux enseignantes. Il est intéressant de constater que la durée des lectures interactives de documentaires réalisées par Marie diffère de celle qu'elle indique à l'entrevue initiale. En effet, elle estime la durée totale de ses lectures interactives de documentaires (incluant les interventions avant, pendant et après) à 30 minutes. Cependant, les observations réalisées montrent que celles-ci avoisinent plutôt 60 minutes, dont une forte partie est dédiée aux interventions avant et pendant la lecture. Les lectures réalisées avant le projet sont-elles réellement moins longues, ou est-ce que Marie sous-estime la durée y étant allouée ? La grande quantité de pratiques proposées lors de la formation amène-t-elle Marie à augmenter la durée de ses lectures interactives ? Il demeure impossible de répondre à cette question, bien qu'elle soit importante. Karine affirme pour sa part devoir parfois écourter ses interventions après la lecture pour s'assurer que les enfants bénéficient de leur période de 45 minutes de jeux libres prévue à la fin de la

journalière. Bien qu'à notre connaissance aucun auteur ne se soit prononcé quant à la durée minimale à octroyer à chacune des étapes de la lecture interactive d'un documentaire, il apparaît qu'il aurait été utile de guider les enseignantes à cet effet. Certes, il demeure impossible de statuer quant à la durée idéale d'une lecture interactive au préscolaire considérant que celle-ci diffère en fonction d'une variété de facteurs (niveau d'intérêt des enfants pour le sujet, caractéristiques du groupe-classe, etc.). Néanmoins, dans le cas de Marie, il serait préférable de prévoir une durée minimum aux interventions après la lecture afin que cette partie de la lecture soit davantage proportionnelle au temps dédié aux interventions avant et pendant. Pour Karine, il serait judicieux de réaliser les lectures interactives à un moment de la journée lui laissant davantage de temps, lui évitant d'y mettre fin pour s'assurer d'avoir suffisamment de temps pour réaliser les autres activités prévues (ex. : réaliser la lecture interactive en avant-midi plutôt qu'en après-midi entre la détente et les jeux libres). Il s'agit donc d'une autre recommandation qui pourrait être présentée aux enseignantes en contexte de formation afin qu'elles soient outillées à surmonter ce défi.

### 5.2.2.3 L'accès difficile à des documentaires de qualité

Marie souligne que l'accès à des documentaires de qualité est un défi colossal puisque les ouvrages proposés dans les bibliothèques scolaires sont peu récents, destinés à des enfants plus vieux et que leur quantité est restreinte. Cet obstacle fait écho aux résultats de certains travaux (Trundle et al., 2008) qui soulignent le manque de variété parmi les documentaires proposés aux enfants dans les établissements scolaires. Un lien peut aussi être établi avec les raisons évoquées par les enseignantes questionnées par Dionne (2015) quant à leur faible exploitation limitée de ces ouvrages. Celles-ci déplorent la faible disponibilité des documentaires de même que la désuétude et la complexité de ceux auxquels elles ont accès. À la lumière de ce constat, il serait nécessaire que les bibliothèques scolaires offrent aux enseignantes de maternelle un plus large éventail de

documentaires récents et appropriés à l'âge et aux intérêts des enfants. Toutefois, Marie ne consulte pas les bibliothèques municipales pour se procurer des livres dans le cadre du projet. Ses recherches auraient peut-être été plus fructueuses si elle avait consulté cette ressource. À cet effet, il serait intéressant de documenter l'offre de documentaires s'adressant aux enfants d'âge préscolaire dans les bibliothèques municipales comparativement à celle des bibliothèques scolaires.

#### 5.2.2.4 Les interventions négligées liées à l'avant-lecture

Quelques défis rencontrés concernent plus spécifiquement les interventions avant la lecture. Par exemple, Karine ne lit qu'une seule fois la quatrième de couverture aux enfants comme le recommande Terblanche (2002). Qui plus est, elle la lit sans la leur montrer ou nommer le nom de cette section du livre. Pour sa part, Marie ne s'y attarde qu'après le premier suivi rétroactif, dans le cadre duquel la chercheuse lui rappelle de mettre en œuvre cette intervention. Étrangement, Karine et Marie nomment cette intervention parmi les pratiques qu'elles disent mettre déjà en œuvre au moment de l'entrevue initiale. Plusieurs interrogations émergent de ce constat. Les enseignantes nomment-elles cette pratique à l'entrevue initiale uniquement par désirabilité sociale ? Mettent-elles davantage en œuvre cette pratique lorsqu'elles lisent des albums de fiction ? Il demeure pertinent de s'interroger à cet effet.

À propos de la présentation du contexte éditorial qui est recommandée (WWC, 2015), elle est peu mise en œuvre par Karine. Pourtant, elle spécifie cette pratique comme un élément déjà intégré à ses interventions. Cette réalité est surprenante puisque 88,7% des enseignantes questionnées par Bernier (2017) disent qu'elles présentent le contexte éditorial souvent ou très souvent avant de commencer une lecture interactive. Encore une fois, le facteur de désirabilité sociale peut être envisagé comme un élément ayant influencé les réponses émises lors de l'entrevue initiale. Au moment de l'entrevue bilan, Karine affirme avoir choisi de ne pas réaliser cette pratique lors de toutes les lectures dans le but de varier

ses interventions. Cependant, bien que quelques pratiques suggérées puissent être mises en œuvre occasionnellement, il est recommandé de réaliser certaines pratiques lors de chacune des lectures, dont la présentation de l'auteur et de l'illustrateur (WWC, 2015). Pour bonifier la formation offerte, il serait pertinent de préciser aux enseignantes quelles pratiques doivent être effectuées systématiquement.

Karine et Marie remarquent également que la réalisation de la carte conceptuelle des connaissances initiales recommandée (Raby et Morin, 2016) comporte plusieurs embûches. Elles soulignent toutes deux les enjeux liés aux problèmes techniques lorsqu'elles veulent réaliser la carte au TNI, lesquels sont également identifiés par Raby et Morin (2016) comme des défis fréquemment rencontrés par les enseignantes de maternelle lorsqu'elles mettent en œuvre cette pratique. Karine et Marie ajoutent que le manque d'espace pour la conserver et la compléter est un obstacle considérable. Aussi, Marie trouve parfois ardu de réaliser un schéma pour les sujets moins connus des enfants ou plus abstraits (ex. : les pays). À cet égard, il appert que la formation gagnerait à être bonifiée de solutions pour pallier aux problèmes rencontrés par les enseignantes lorsqu'elles tentent de mettre en œuvre cette pratique, particulièrement ceux liés aux contraintes physiques et technologiques.

Une autre difficulté à laquelle Marie dit avoir fait face dans le cadre de ses interventions avant la lecture consiste en l'évaluation du niveau de connaissances initiales des enfants. Elle affirme que le nombre d'informations limitées connues autant que les connaissances pointues de certains enfants pour des sujets précis la déstabilisent. Or, ces défis surviennent particulièrement lors des lectures où Marie ne réalise pas de carte conceptuelle des connaissances initiales. Il est permis de croire que la réalisation d'une carte conceptuelle pour chacune des lectures aurait pu lui éviter ces difficultés, ce qui appuie la pertinence de cette pratique recommandée par Raby et Morin (2016).

Toujours en lien avec les interventions avant la lecture, certaines pratiques présentées lors de la formation et recommandées dans la littérature sont peu, voire jamais, mises en œuvre lors des lectures observées. La présentation de l'intention de lecture aux enfants en

est un exemple. Karine et Marie abandonnent cette pratique après leur première lecture interactive. Elles justifient ce retrait par leur crainte de se répéter et leur impression que les enfants déduisent eux-mêmes le but dans lequel est lu le documentaire. Ce constat n'est malheureusement pas surprenant considérant que la majorité des enseignantes de maternelle interrogées par Bernier (2017) avoue ne mentionner qu'à l'occasion ou presque jamais leur intention de lecture aux enfants. Cette réalité est dommage considérant qu'il est recommandé (Boudreau et Beaudoin, 2015) de donner une intention de lecture claire aux enfants avant d'entamer la lecture interactive d'un documentaire. À cet égard, il semble nécessaire d'insister davantage sur la pertinence de cette pratique lors des formations offertes aux enseignantes.

Dans la même lignée, les deux enseignantes demandent peu aux enfants de s'exprimer quant aux informations qu'ils aimeraient en lien avec le sujet tel que le recommande Chlapana (2016). Les deux seuls moments au cours desquels la mise en œuvre de cette pratique est observée sont lorsque Karine les invite à voter pour les sections du documentaire qui les intéressent davantage. Celle-ci avance d'ailleurs qu'elle trouve ardu de mettre en œuvre cette pratique puisque les enfants ont du mal à fournir des réponses explicites et à identifier leurs intérêts précis sur un sujet. Il est vrai que les caractéristiques de son groupe-classe (plusieurs enfants éprouvent des besoins particuliers) ont pu influencer la mise en place de certaines pratiques. De ce constat, un questionnement émerge : la mise en œuvre de certaines pratiques recommandées par les écrits scientifiques et professionnels se révèle-t-elle difficilement applicable au sein de certains groupes-classes? Il pourrait être pertinent de mentionner, au moment de la formation, des alternatives afin que les enseignantes œuvrant au sein de classes présentant des défis particuliers (milieux défavorisés, enfants éprouvant des difficultés au niveau des apprentissages et du comportement, milieux pluriethniques, etc.) parviennent à déployer les pratiques recommandées. Par exemple, pour aider les enfants à nommer leurs intérêts, Karine aurait pu modéliser devant eux le type de réponse attendu.

Des défis sont aussi observés au regard de la modélisation du recours aux outils propres aux textes informatifs, laquelle est une autre pratique recommandée (Chlapana, 2016). Karine, bien qu'elle présente à deux reprises la table des matières aux enfants, ne nomme pas le nom de l'outil et n'en modélise pas l'utilisation. Elle y a uniquement recours pour présenter les différents sujets traités. En dehors de la table des matières, la présentation des autres outils propres aux textes informatifs, tels que le glossaire, le lexique ou le sommaire, est aussi une pratique que les enseignantes semblent délaissier. Dans le cas de Karine, qui ne s'attarde jamais à ces éléments dans le cadre du projet, il importe de préciser que plusieurs des ouvrages qu'elle choisit ne comprennent pas ces éléments. Il apparaît donc essentiel de mettre l'accent, dans un contexte de formation offerte aux enseignantes, sur l'importance de ces pratiques, et de les inciter à choisir des documentaires correspondant aux caractéristiques spécifiées par Gill (2009) afin qu'elles puissent outiller les enfants à lire les textes informatifs comme le recommandent plusieurs auteurs (Chlapana, 2016; Duke, 2000; Venezky, 2000).

#### 5.2.2.5 Les interventions négligées liées au temps de lecture proprement dit

Bien que cela avait été mentionné lors de la formation, Karine ne s'attarde à aucune image pour trois lectures observées. Elle mentionne pourtant lors de l'entrevue initiale s'y attarder souvent. L'absence de cette pratique lors de certaines lectures est dommage considérant la multimodalité des documentaires et l'importance d'apprendre aux enfants à utiliser les images en vue de bonifier leur compréhension du texte (Chlapana, 2016 ; Dickinson, 2001 ; Martel, 2018). Il est également étonnant que, dans le cadre du questionnaire autorapporté rempli lors de l'entrevue bilan, Karine indique qu'elle exploite moins les images à la suite de sa participation au projet. À la lumière de ce constat, des questionnements émergent : les enseignantes de maternelle exploitent-elles davantage les images lorsqu'elles utilisent un album de fiction plutôt qu'un documentaire ? La large quantité de pratiques présentées lors de la formation amène-t-elle Karine à diminuer ses

interventions liées aux images pour en privilégier d'autres ? Il est impossible de répondre à ces questions.

Dans un autre ordre d'idées, Marie et Karine font peu d'interventions pendant la lecture liées au développement de la conscience phonologique et la reconnaissance des lettres de l'alphabet. Or, Mantzicopoulos et Patrick (2011) conseillent de profiter des lectures interactives pour développer ces habiletés chez les enfants. Il est toutefois intéressant de constater qu'elles ont toutes deux davantage tendance à mettre en œuvre cette pratique lors des interventions avant la lecture, par exemple au moment de la lecture du titre ou lors de la réalisation de la carte conceptuelle des connaissances initiales. Les raisons que Karine et Marie évoquent pour expliquer leur faible recours à cette pratique pendant la lecture sont essentiellement le manque de temps et le fait qu'elles aient déjà d'autres occasions en classe de faire des interventions liées au développement de la conscience phonologique, notamment lors d'activités d'orthographe approchée ou de la lecture du message du matin. Les points relevés par les enseignantes nous amènent à soulever diverses interrogations. Est-ce que les interventions liées au développement de la conscience phonologique pendant la lecture interactive d'un documentaire sont essentielles ? Considérant que la lecture d'un documentaire vise l'acquisition de nouvelles connaissances, les interventions autour du développement de la conscience phonologique sont-elles superflues ? Ces interventions devraient-elles se limiter à la lecture interactive des albums spécifiquement dédiés à cette fin (ex. : abécédaires, recueils de comptines, etc.) ? En raison des propos émis par les enseignantes, il apparaît pertinent d'approfondir la réflexion à ce sujet.

De son côté, Karine souligne que l'un des principaux défis rencontrés demeure la gestion des imprévus et des comportements des enfants. D'ailleurs, on remarque que celle-ci effectue un moins grand nombre de pratiques recommandées pendant les lectures comparativement à sa collègue. Considérant que la classe de Karine comporte davantage d'enfants ayant des besoins particuliers et qu'elle ne dispose pas, contrairement à Marie, d'une ressource pour l'épauler, on peut présumer que les caractéristiques des groupes-

classes influencent la façon dont les deux enseignantes déploient les pratiques présentées lors de la formation. Il est également permis de croire que le nombre d'interventions réalisées par Karine aurait pu égaler, voire dépasser celui de sa collègue si elle avait bénéficié de ressources additionnelles (ex. : technicienne en éducation spécialisée, psychoéducatrice, etc.). Par ailleurs, ce défi soulevé par Karine est intéressant considérant que les enseignantes questionnées par Dionne (2015) et Ness (2011) n'ont pas mentionné la gestion des comportements et des imprévus comme un obstacle associé à la lecture interactive des documentaires.

#### 5.2.2.6 La difficile mise en place d'activités complémentaires

En ce qui a trait aux activités complémentaires, il est dommage que Karine ne parvienne à en réaliser seulement trois pour les sept lectures interactives menées. Elle explique avoir dû procéder ainsi en raison du manque de temps. Il est vrai que Karine, contrairement à Marie, est contrainte de faire ses lectures interactives dans un délai restreint. De surcroît, Marie adapte parfois des activités qu'elle a déjà conçues et expérimentées lors des précédentes années scolaires en guise d'activités complémentaires, ce que Karine ne peut faire considérant qu'elle entame sa carrière. Il est possible de croire que si elle avait réalisé ses lectures interactives sur la même période de temps que Marie, et qu'elle avait cumulé autant d'années d'expérience en enseignement à la maternelle 5 ans, elle aurait été en mesure de réaliser autant d'activités complémentaires que sa collègue. Il est aussi possible d'associer les difficultés de Karine à réaliser des activités complémentaires au fait que les enseignantes novices sont reconnues comme peu enclines à mettre en œuvre cette pratique (Fisher *et al.*, 2004).

Marie, de son côté, privilégie plutôt des activités individuelles et dirigées pour faire suite à ses lectures interactives de documentaires dans le cadre du projet. Elle justifie cette décision par son intention de vérifier la compréhension individuelle de chaque enfant. Toutefois, dans l'esprit du programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001), il aurait été

approprié de miser davantage sur le jeu libre et actif. Les activités individuelles choisies par Marie concordent également moins avec les recommandations de Richgels (2002), qui préconise les activités qui permettent aux enfants de collaborer autour de leurs nouveaux apprentissages. Il est toutefois intéressant qu'elle soit elle-même à l'affût de cette limite : elle affirme craindre que ses activités complémentaires ne soient trop « scolarisantes » et que leur durée ne réduise le temps accordé au jeu dans sa classe. Considérant cet obstacle, il apparaît important d'outiller les enseignantes, lors des formations, à offrir des activités complémentaires aux lectures interactives de documentaires qui mettent en valeur le jeu libre et actif de même que l'interaction avec les pairs.

Un autre défi rencontré par Marie quant à la réalisation des activités complémentaires se situe au niveau du faible réinvestissement des apprentissages faits pendant la lecture interactive. Ce constat est dommage étant donné que Yopp et Yopp (2012) précisent que le but des activités complémentaires est de permettre aux enfants de réinvestir ou d'enrichir leurs connaissances à propos du documentaire lu. Étant donné que Marie a souvent pour habitude de réutiliser des activités déjà réalisées lors des années scolaires précédentes, il est permis de croire qu'elle privilégie celles déjà conçues plutôt que d'en concevoir de nouvelles davantage liées aux connaissances apprises lors de la lecture et aux caractéristiques de son groupe-classe. Face à ce constat, il semble également important d'insister davantage, en contexte de formation, sur le but de ces activités complémentaires.

Enfin, Karine et Marie ne profitent pas de la lecture interactive d'albums de fiction pour amener les enfants à comparer une vision réaliste et une vision fantaisiste d'un même sujet. Cela est dommage considérant que Mantzicopoulos et Patrick (2011) recommandent cette activité en complément de l'exploitation du documentaire. Encore une fois, les enseignantes déplorent le manque de temps pour expliquer qu'elles ne le font pas. Toutefois, elles indiquent au moment de l'entrevue initiale lire régulièrement des albums de fiction aux enfants. Étant donné que plusieurs des documentaires lus dans le cadre du projet sont liés aux thématiques exploitées en classe, il serait aisé d'ajouter cet élément aux activités quotidiennes de la classe. Il est permis de croire que les enseignantes éprouvent

une certaine résistance à ajouter cet élément à leurs pratiques. Devant ce constat, il apparaît primordial de revenir sur cet aspect lors des formations offertes aux enseignantes. En effet, dans le cadre de la formation élaborée pour ce projet, cet aspect n'a été que brièvement spécifié.

### **5.3 SUIVIS RETROACTIFS : REPERCUSSIONS ET LIMITES SUR L'EVOLUTION DES PRATIQUES**

Le second objectif de ce projet de recherche est de comparer la mise en œuvre des pratiques recommandées présentées lors de la formation selon que l'enseignante bénéficie d'un suivi complémentaire à la formation ou non. D'une part, cette section présente les répercussions du suivi sur l'évolution des pratiques de Marie lors des lectures interactives de documentaires observées. D'autre part, les limites de ce suivi sont exposées. Ces dernières sont accompagnées de suggestions en vue de bonifier les futures formations et l'accompagnement offerts aux enseignantes.

#### **5.3.1 Répercussions des suivis sur l'évolution des pratiques de Marie<sup>35</sup>**

D'emblée, Marie indique que les suivis lui permettent de porter un regard réflexif sur ses pratiques. Mais qu'en est-il des répercussions réelles de ces suivis quant à l'évolution de ses pratiques de lectures interactives de documentaires au cours du projet ?

Il appert que plusieurs recommandations formulées par la chercheuse lors des suivis amènent en effet Marie à modifier ses pratiques, soit en intégrant de nouvelles interventions ou en bonifiant la manière dont elle les met en œuvre. Ces répercussions positives du suivi

---

<sup>35</sup> Le tableau proposé à l'annexe XV récapitule les pratiques modifiées/ajoutées par Marie sur la base des recommandations émises par la chercheuse lors des suivis.

appuient les propos des auteurs qui indiquent qu'un suivi complémentaire à la formation permet aux enseignantes de mieux mettre en œuvre les pratiques présentées dans le cadre d'une formation (Anders *et al.*, 2000 ; Butler, 2005 ; Hoffman, 2011 ; Mol *et al.*, 2009).

Plusieurs de ces améliorations se situent au niveau de la préparation de la lecture interactive du documentaire. Par exemple, après que la chercheuse lui recommande de le faire, Marie ajoute à sa planification des précisions quant aux commentaires et aux questions des enfants, comme le suggère Barrentine (1996). Elle souligne aussi que les recommandations de la chercheuse lors des suivis la guident dans sa sélection de documentaires appropriés. Gill (2009) insiste justement sur l'importance de sélectionner des documentaires de qualité afin de maximiser les apports de la lecture interactive de documentaires.

Les suivis ont également des répercussions sur les interventions que Marie fait avant la lecture. Alors que l'élaboration d'une carte conceptuelle des connaissances initiales recommandée par Raby et Morin (2016) est difficile au départ, elle devient apte, en appliquant les recommandations émises par la chercheuse lors des suivis, à la réaliser en intégrant à la fois l'écrit et les images sur un support permanent et suffisamment gros pour être visible pour tous les enfants. Les suivis rappellent aussi à Marie d'appliquer des pratiques recommandées qu'elle mentionne déjà faire à l'entrevue initiale, mais qu'elle omet lors de certaines lectures. La présentation de l'ouvrage dans son contexte éditorial (WWC, 2015) en est un exemple.

Grâce aux suivis, Marie ajuste aussi plusieurs aspects liés à ses interventions pendant la lecture. Par exemple, après que la chercheuse lui rappelle de le faire, elle profite des lectures pour attirer l'attention des enfants sur des éléments propres aux textes informatifs autres que la table des matières tels que le lexique, le glossaire ou l'index. En ce qui a trait à l'établissement de liens avec les connaissances initiales des enfants, rappelons que lors des premières lectures, Marie a tendance à mentionner ces liens elle-même plutôt que de les inviter à les établir seuls, ce qui va à l'encontre des recommandations recensées

(Mantzicopoulos et Patrick, 2011). Les suivis rétroactifs lui donnent donc l'occasion de prendre conscience de cet aspect et de modifier son approche à cet égard.

Les suivis permettent également à Marie de valider avec la chercheuse la pertinence de certaines pratiques. Ainsi, Marie doute de la pertinence de pointer du doigt le texte lu pendant la lecture, pratique pourtant recommandée (Piastra *et al.*, 2012), car elle craint que cela ne diminue la fréquence de ses contacts visuels avec les enfants. Le souci de Marie à cet effet rejoint l'une des recommandations de Giasson (2011), soit celle de maintenir un contact visuel avec l'auditoire dans un contexte de lecture interactive. Lors des suivis rétroactifs, la chercheuse a donc l'occasion d'encourager Marie à continuer de pointer du doigt les mots lus, tout en entretenant de fréquents contacts visuels avec les enfants.

Grâce aux réflexions que la chercheuse amène dès le premier suivi rétroactif, Marie prend aussi conscience de l'importance des interventions après la lecture. De fait, à la suite du premier suivi, un moment est toujours dédié aux interventions après la lecture, ce qui n'est pas le cas pour les lectures précédentes. Ce changement dans les pratiques de Marie est souhaitable considérant que plusieurs auteurs recommandent la mise en œuvre d'interventions après la lecture interactive d'un documentaire (Boudreau et Beaudoin, 2015; Yopp et Yopp, 2012). Il est également heureux de constater que les suivis l'amènent à ajouter à ses interventions après la lecture plusieurs pratiques recommandées telles que d'octroyer un moment aux enfants pour partager leurs commentaires (Yopp et Yopp, 2012) et de laisser le documentaire lu à leur disposition (Richgels, 2002).

En outre, le suivi permet à Marie de bonifier ses activités complémentaires de manière à donner l'occasion aux enfants de réinvestir leurs nouvelles connaissances sur le sujet tel que le recommandent Yopp et Yopp (2012). Lors des échanges entre la chercheuse et l'enseignante, des moyens dont les premières activités complémentaires réalisées auraient pu être adaptées pour permettre aux enfants de réutiliser leurs nouveaux savoirs sont discutés, ce qui permet à Marie de réajuster ses pratiques à cet effet. Sur la base des recommandations émises lors des suivis, elle abandonne aussi l'idée d'effectuer à tout prix

ses activités complémentaires après la lecture et de sacrifier ses interventions après la lecture pour y parvenir.

### **5.3.2 Limites des suivis rétroactifs sur l'évolution des pratiques de Marie<sup>36</sup>**

Bien que les suivis engendrent des répercussions positives sur les pratiques déployées par Marie, plusieurs limites de cet accompagnement sont aussi observables. En effet, malgré les recommandations émises par la chercheuse lors des suivis, celle-ci ne parvient pas toujours à ajouter certaines pratiques et à modifier quelques interventions qui gagneraient à l'être. Parallèlement, Karine, même si elle ne bénéficie pas des suivis rétroactifs, parvient tout de même à améliorer certaines de ses pratiques au cours du projet. En ce sens, bien que bénéfiques, les suivis ne semblent pas les seuls à agir sur la modification espérée de pratiques. Est-ce à dire que certains chercheurs ont tort d'affirmer qu'il est préférable qu'une formation offerte aux enseignantes soit accompagnée d'un suivi complémentaire auprès de la praticienne ? Assurément non, mais il appert que le suivi ne fait pas foi de tout et que la formation en elle-même contribue aussi à au changement espéré de pratiques.

Parmi les interventions que Marie délaisse malgré les propositions formulées par la chercheuse lors des suivis, plusieurs se situent au niveau de la préparation de la lecture. La planification d'interventions précises pendant la lecture que recommande Pentimonti et ses collaborateurs (2010) demeure absente. Il en va de même quant à la planification d'une durée approximative à accorder à chacune des étapes de la lecture. Ces lacunes amènent inévitablement Marie à consacrer peu de temps aux interventions après la lecture. Au moment de l'entrevue bilan, elle ajoute qu'à la lumière des recommandations de la chercheuse, elle s'assure dorénavant de bénéficier d'un moment plus long pour réaliser les

---

<sup>36</sup> Le tableau présenté à l'annexe XVI récapitule les limites des suivis rétroactifs dans le cadre du projet.

interventions après la lecture en limitant la quantité et la fréquence des interventions des enfants. Cependant, il est recommandé d'offrir de nombreuses occasions aux enfants d'interagir et de s'exprimer au cours de la lecture (Yopp et Yopp, 2012) considérant que les interactions générées par la lecture interactive sont reconnues comme essentielles pour soutenir le développement langagier des enfants (Giasson, 2011). Les pratiques de Marie, qui limitent les interventions des enfants au profit des siennes, peuvent être mises en relation avec les observations de Zucker et ses collaborateurs (2010) qui remarquent que la majorité des interventions des enfants surviennent à la suite d'une intervention de l'enseignante.

Toujours à propos de la planification de la lecture, il importe de spécifier que Marie fait face à un défi auquel les suivis rétroactifs, tout comme la formation, ne peuvent pallier : l'accessibilité aux documentaires de qualité. Tel que spécifié précédemment, elle constate que les documentaires proposés à la bibliothèque scolaire sont désuets et peu adaptés à l'âge des enfants de maternelle. Toutefois, des ressources permettant de cibler des documentaires portant sur un sujet précis (ex. : *Livres ouverts*, *Sentiers littéraires*, etc.) qui ne sont pas présentées lors de la formation sont spécifiées lors des suivis rétroactifs. Le recours à ces outils de recherche ne résout toutefois pas la non-disponibilité de ces œuvres et les contraintes budgétaires auxquelles sont confrontés les milieux scolaires lorsqu'il s'agit de renouveler l'offre de documentaires de la bibliothèque de l'école.

Lors des suivis rétroactifs, la chercheuse rappelle aussi à Marie l'importance de mettre en œuvre certaines pratiques recommandées telles que de donner aux enfants une intention de lecture claire pour y revenir ensuite après la lecture (Boudreau et Beaudoin, 2015) et d'établir un répertoire écrit des nouveaux mots de vocabulaire appris (Richgels, 2002). Or, aucune de ces pratiques n'a été appliquée lors des sept lectures interactives observées, et ce, bien que la chercheuse attire l'attention de Marie sur ces éléments lors de chacun des suivis rétroactifs. Elle identifie principalement le manque de temps pour expliquer qu'elle ne réalise pas ces interventions. Marie éprouve-t-elle en fait une certaine résistance à l'égard de celles-ci ? Doute-t-elle de leur pertinence ? Ces questions demeurent

sans réponse. Il est toutefois vrai que le nombre de pratiques recommandées est vaste et qu'il est difficile de toutes les déployer lors d'une seule lecture interactive.

Par rapport à l'exploitation des images, Marie paraît aussi avoir de la difficulté à exploiter les schémas en contexte de lecture interactive. À la suite des recommandations de la chercheuse, elle présente en effet un schéma aux enfants et leur spécifie le nom de ce type d'image de même que son utilité. Elle ne leur lit cependant pas et y dédie peu de temps. Marie semble donc avoir partiellement mis en œuvre la recommandation de la chercheuse. Cette difficulté rencontrée n'est guère étonnante considérant que Zucker et ses collaborateurs (2010) observent, eux aussi, que les enseignantes du préscolaire éprouvent des difficultés à exploiter ce type d'image en contexte de lecture interactive. Considérant la multimodalité des documentaires et l'importance d'habiliter les enfants à bonifier leur compréhension du texte à l'aide des éléments visuels (Chlapana, 2016 ; Dickinson, 2001), il apparaît important d'outiller les enseignantes à les exploiter lors des lectures interactives et à tirer pleinement profit de ce type d'image.

C'est toutefois au niveau des interventions après la lecture que Marie met le moins en œuvre les pratiques recommandées et rappelées par la chercheuse lors des suivis : la validation des informations du documentaire à l'aide d'une autre source (Doiron, 1994), demander aux enfants ce qu'ils voudraient apprendre de plus sur le sujet, les inviter à poser des questions ou à exprimer leur appréciation de la lecture (Yopp et Yopp, 2012) en sont des exemples. Encore une fois, Marie déplore principalement le manque de temps pour expliquer l'absence de ces pratiques lors de ses lectures interactives. Marie aurait-elle vraiment mis en œuvre ces pratiques si elle avait disposé de plus de temps ? Il nous est impossible de répondre à cette question. Pour ce qui est de questionner les enfants quant à leur appréciation, elle indique lors des suivis qu'elle a tendance à oublier de mettre en place cette pratique ou qu'elle craint que l'ensemble des enfants affirme simplement avoir apprécié la lecture sans justifier leur réponse. Lors de l'entrevue bilan, Marie précise qu'elle envisage questionner les enfants quant à ce qu'ils ont aimé apprendre plutôt que de leur demander une appréciation générale de la lecture. Marie mettra-t-elle réellement cette

pratique en application suite à sa participation au projet ? Il nous est impossible de répondre à cette interrogation. Il aurait assurément été pertinent de proposer cette alternative aux enseignantes lors de la formation.

#### 5.3.2.1 Amélioration des pratiques sans suivi rétroactif : l'évolution des pratiques de Karine au cours du projet

Il est intéressant que Karine parvienne à bonifier quelques-unes de ses pratiques d'une lecture à l'autre bien qu'elle ne bénéficie pas des suivis complémentaires. Contrairement à Marie, Karine indique qu'elle se réfère aux documents remis par la chercheuse après la journée de formation au moment de planifier ses lectures interactives de documentaires. Il est possible que la consultation de ces outils contribue à l'amélioration de certaines de ses pratiques au cours du projet. Marie aurait-elle été portée à consulter ces documents si elle n'avait pas bénéficié des suivis ? Il est permis de s'interroger à cet effet.

Parmi les pratiques que Karine bonifie ou ajuste, plusieurs se situent au niveau de la préparation de la lecture. Alors qu'elle confond au départ la préparation à la lecture et les interventions avant, elle corrige cette confusion à partir de la cinquième lecture. Elle raffine aussi à ce moment sa planification des interventions pendant la lecture, par exemple, en ciblant des pages précises auxquelles elle souhaite questionner les enfants ou en identifiant des mots de vocabulaire spécialisés en particulier comme le recommandent Pentimonti et ses collaborateurs (2010). On observe aussi qu'au cours du projet, Karine invite de plus en plus les enfants à établir des liens avec leurs connaissances antérieures et leur vécu tel que le proposent Mantzicopoulos et Patrick (2011). Puis, alors qu'elle ne pointe pas du doigt le texte lu lors des premières lectures, Karine ajoute elle-même cette pratique recommandée (Piasta *et al.*, 2012) à ses autres lectures.

En somme, bien que les suivis amènent Marie à ajuster et à bonifier certaines de ses pratiques, il appert que les répercussions de ceux-ci sont limitées considérant que des défis

persistent malgré les recommandations émises par la chercheuse. Le fait que Karine parvienne à améliorer certains aspects de ses lectures interactives au cours du projet en l'absence des rétroactions de la chercheuse suggère également que d'autres facteurs en dehors des suivis, notamment la consultation des documents remis à la suite de la formation, peuvent soutenir l'évolution des pratiques des enseignantes.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'analyse des données collectées dans le cadre de ce projet permet de répondre aux deux objectifs ciblés, soit de 1) décrire comment des enseignantes de maternelle 5 ans mettent en œuvre des pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires après y avoir été formées et 2) comparer la façon dont la mise en œuvre de ces pratiques diffère selon que l'enseignante bénéficie d'un suivi complémentaire à la formation ou non.

D'une part, il appert que même si certaines interventions recommandées dans la littérature demeurent peu appliquées par les deux enseignantes après la formation, elles parviennent tout de même à intégrer de nouveaux éléments à leurs pratiques après avoir été outillées à cet effet. Alors que la formation leur permet de bonifier leurs interventions avant et pendant la lecture interactive d'un documentaire, la mise en œuvre des interventions recommandées après la lecture demeure un défi. D'autre part, des constats similaires sont portés quant aux répercussions des suivis sur les pratiques de l'enseignante qui en bénéficie. S'ils donnent l'occasion à cette dernière d'ajuster certaines pratiques au cours du projet, entre autres en ce qui concerne la présentation des éléments propres aux textes informatifs et à la nature des activités complémentaires réalisées, certains défis persistent. C'est notamment le cas pour la proportion de la lecture interactive accordée aux interventions après la lecture.

Dans ce qui suit, et afin de proposer une conclusion à ce mémoire, les forces et les limites du projet de recherche réalisé sont identifiées. Puis, des pistes d'exploration additionnelles en lien avec le projet de recherche mené sont proposées.

## **6.1 FORCES ET LIMITES DU PROJET DE RECHERCHE**

Bien que ce projet comprenne certaines limites, il se démarque positivement à l'égard de certains points. La section suivante fait d'abord état de ses forces, puis expose ses principales limites.

### **6.1.1 Forces du projet de recherche**

L'une des forces de ce projet repose sur le fait qu'il documente un sujet jusqu'alors inexploré à notre connaissance. L'originalité qu'il revêt, que ce soit par la collecte de données qui combine les entrevues semi-dirigées à l'observation directe des pratiques enseignantes en classe, ou encore par l'ajout du volet avec/sans suivi complémentaire à la formation, constitue un atout. Le respect des critères de scientificité énoncés par Savoie-Zajc (2011) et la triangulation des données représentent également une force de cette recherche puisque ces éléments attestent de la rigueur de l'analyse des données recueillies. De plus, la sélection des deux enseignantes de sorte qu'elles œuvrent dans des établissements scolaires distincts et qu'elles n'aient jamais pris part auparavant à des projets de recherche en lien avec la lecture interactive de documentaires est un autre atout considérable. Notons aussi que le sujet traité répond aux intérêts de recherche actuels considérant que plusieurs études ont été menées au cours des dernières années quant aux apports de la lecture interactive de documentaires au préscolaire (Chlapana, 2016 ; Mantzicopoulos et Patrick, 2010 ; Moschovaki *et al.*, 2007 ; Price *et al.*, 2012) et l'exploitation limitée qu'en font les enseignantes (Bortnem, 2008 ; Dionne, 2015 ; Ness, 2011 ; Yopp et Yopp, 2006).

Sur le plan professionnel, ce projet contribue à la formation continue des deux enseignantes impliquées en plus d'offrir l'occasion aux enfants de vivre des activités riches en lien avec les documentaires. L'observation de la mise en œuvre des pratiques permet de constater les réels défis et réussites vécus par les enseignantes lorsqu'elles tentent de mettre

en place les pratiques recommandées dans la littérature. Ces résultats permettront de bonifier la formation élaborée dans le cadre de ce projet à l'intention des enseignantes de maternelle 5 ans afin de mieux répondre aux contraintes qu'elles sont susceptibles de rencontrer.

### **6.1.2 Limites du projet de recherche**

L'étude menée comporte des limites. Le fait qu'il s'agisse d'une étude de cas multiples ne permet pas de généraliser les résultats. Plusieurs différences importantes entre les deux cas ont pu avoir un impact sur la façon dont les deux enseignantes ont appliqué les pratiques recommandées lors de la formation. Parmi ces différences se retrouvent les caractéristiques des deux enseignantes (niveau d'expérience, formations reçues), les particularités de leur groupe-classe (nombre d'enfants ayant des besoins particuliers, ressources à leur disposition) et la durée de temps sur laquelle les lectures interactives sont réalisées (trois semaines pour Karine et six semaines dans le cas de Marie). Une plus grande similarité entre les deux cas étudiés aurait probablement permis d'établir une comparaison plus précise par rapport à la mise en place des pratiques recommandées en fonction de l'ajout d'un suivi complémentaire à la formation.

Parmi les autres limites, notons que la formation reçue par les enseignantes ne répondait pas à l'un des principes assurant l'efficacité des activités de développement professionnel des enseignantes (Richard, 2017). En effet, selon Richard (2017), le développement professionnel se doit d'être distribué dans le temps afin de s'avérer efficace. Dans le cadre de ce projet, la formation offerte aux enseignantes n'a duré que cinq heures et a eu lieu lors d'une même journée. Une formation plus longue et étendue dans le temps aurait probablement eu davantage d'impacts sur les pratiques des enseignantes participantes. La grille d'observation, le canevas de l'entrevue bilan, les canevas des suivis et la formation sont montés de toutes pièces dans le cadre de cette recherche : ces outils sont donc uniquement validés par la direction et la codirection du projet. Conséquemment,

la formulation de certaines questions posées lors des suivis ou de l'entrevue bilan a pu orienter les réponses des enseignantes. Il est également possible que dans le cadre des suivis, le choix d'un nombre plus restreint d'objectifs ciblés en vue d'améliorer les prochaines lectures interactives aurait facilité l'évolution des pratiques de l'enseignante.

La désirabilité sociale est un autre élément qui constitue une limite de ce présent projet. En effet, il se peut que dans le cadre des entrevues semi-dirigées et des questionnaires autorapportés les enseignantes aient répondu de façon à rejoindre les attentes qu'elles attribuent à la chercheuse. Il en va de même quant aux pratiques qu'elles mettent en œuvre lors des lectures interactives observées : il est probable que les pratiques déployées auraient été différentes en l'absence de la chercheuse. Dans la même lignée, les pratiques initiales des enseignantes sont autorapportées : il demeure impossible de déterminer si leurs pratiques avant la formation correspondent réellement à ce qu'elles ont mentionné lors de l'entrevue initiale.

Enfin, la présente recherche se limite à l'exploitation des documentaires en format « papier ». Les documentaires numériques ne sont pas abordés lors de la formation et aucune des deux enseignantes ne les exploite dans le cadre du projet, alors que l'enjeu du numérique dans l'école québécoise est de plus en plus fondamental.

## **6.2 PISTES D'EXPLORATION**

À la lumière des résultats obtenus, il appert que plusieurs aspects gagneraient à être davantage documentés en ce qui concerne l'exploitation des documentaires à l'éducation préscolaire en contexte de lecture interactive.

Afin d'approfondir les réflexions amorcées, il serait pertinent de reconduire la présente recherche auprès d'un plus grand nombre d'enseignantes de maternelle. Idéalement, il serait préférable de contrôler les variables inhérentes au niveau d'expérience des enseignantes et aux particularités de leur groupe-classe. Il serait également nécessaire

de revoir la formation offerte aux enseignantes en vue de répondre aux cinq principes assurant l'efficacité du développement professionnel des enseignantes mentionnées par Richard (2017) soit : 1) l'évaluation systématique des résultats obtenus, 2) la présentation par un expert de pratiques soutenues par des données probantes, 3) la présence d'une démarche d'accompagnement et d'une approche basée sur le travail collaboratif, 4) une offre de formation continue distribuée dans le temps et 5) l'implication d'une direction scolaire faisant preuve de leadership pédagogique. Il serait particulièrement pertinent de s'assurer du respect du quatrième critère, lequel n'a pas été pris en considération dans le cadre de cette présente recherche considérant que le changement de pratiques dans l'enseignement nécessite temps et investissement (Bélangier, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet et Turcotte, 2012 ; Richard *et al.*, 2017).

Il pourrait être envisageable d'offrir, à la suite de la formation, un coffre à outils de type « clé en main » comprenant des documentaires sélectionnés par la chercheuse et accompagnés d'une planification déjà élaborée comprenant les pratiques recommandées dans la littérature. Certes, une telle avenue ne permettrait pas de documenter la manière dont les enseignantes planifient leurs lectures interactives de documentaires. Toutefois, cette procédure serait intéressante afin de décrire comment les enseignantes appliquent les pratiques recommandées traduites en planification « modèle » à partir de documentaires considérés comme idéaux au regard des critères énoncés par Gill (2009).

Afin d'approfondir les thèmes explorés dans le cadre de cette présente recherche, il pourrait également être intéressant de mener une recherche similaire auprès d'enseignantes de maternelle 4 ans ou d'éducatrices de la petite enfance étant donné que certains auteurs constatent que le documentaire y est également rarement exploité (Bortnem, 2008 ; Price *et al.*, 2012 ; Yopp et Yopp, 2006).

Considérant que la présente recherche s'est spécifiquement penchée sur les répercussions de la formation sur les pratiques des enseignantes, il serait aussi pertinent de s'intéresser aux effets d'une telle démarche sur l'intérêt des enfants pour les documentaires et les textes informatifs. Dans le même ordre d'idées, il serait bon de documenter les effets

de lectures interactives de documentaires réalisées par des enseignantes de maternelle formées à cet effet sur le développement langagier et cognitif des enfants.

Comme les pratiques initiales des enseignantes de cette recherche ont été explorées uniquement par le biais d'éléments autorapportés, il apparaît pertinent d'étudier davantage cet élément. Ceci pourrait être fait par une observation directe des pratiques initiales des enseignantes en contexte de lecture interactive d'un documentaire. D'ailleurs, une forte majorité des études menées sur le sujet a, à notre connaissance, été réalisée aux États-Unis. La réalisation d'une enquête à cet effet auprès des enseignantes de l'éducation préscolaire au Québec serait donc à propos.

Bien que le projet permette de documenter les répercussions à court terme de la formation et des suivis, les effets à long terme n'ont pas été étudiés. Il serait intéressant d'observer l'évolution de leurs pratiques sur une plus longue période de temps, par exemple en questionnant les enseignantes six mois après la formation afin de connaître les pratiques recommandées qu'elles sont définitivement parvenues à intégrer.

Un autre des éléments qui gagneraient à être davantage explorés se rapporte aux répercussions de la formation offerte sur l'intérêt des enseignantes à l'égard des documentaires. Plusieurs études, dont celles de Dionne (2015), ont mis en lumière les raisons qui poussent les enseignantes à délaisser les documentaires au moment de faire la lecture interactive aux enfants. Dans cette perspective, il pourrait être pertinent d'observer si la présentation de documentaires variés et des nombreuses pratiques pour les exploiter adéquatement amènent ensuite les enseignantes à les exploiter davantage en classe.

Rappelons que Karine et Marie ont toutes deux souligné le difficile accès aux documentaires de qualité et appropriés à l'âge des enfants du préscolaire au sein de leur bibliothèque scolaire. Devant ce constat, il apparaît nécessaire de documenter davantage l'offre de documentaires accessibles en milieu scolaire. Éventuellement, les résultats obtenus pourraient mener à la formulation de recommandations afin d'inciter les établissements scolaires à prendre les mesures nécessaires pour s'assurer que les

enseignantes aient accès à des documentaires ayant un potentiel riche pour soutenir le développement des enfants.

Outre ces pistes à explorer, la présente recherche a toutefois permis de décrire comment deux enseignantes de maternelle 5 ans mettent en œuvre des pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires après y avoir été formées. Les résultats obtenus ouvrent la voie à la réalisation d'autres recherches en vue d'approfondir la réflexion amorcée par le biais de ce projet.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anders, P.L., Hoffman, J.V. et Duffy, G. G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems challenges. Dans M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research* (vol. 3, p.719-743), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baldwin, C. G. (2015). *Shared book reading using fictional and informational texts: The effects of genre on interactive book reading*. (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Thesis. (1748999796)
- Balslev, K., Martinet, C. et Saada-Robert, M. (2006). La lecture interactive d'albums de littérature enfantine à 4 ans en classe. Étude microgénétique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 15, 41-52.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu* (8e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Barnyak, N. C. et McNelly, T. A. (2016). The Literacy Skills and Motivation to Read of Children Enrolled in Title I: A Comparison of Electronic and Print Nonfiction Books. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 527-536. doi: 10.1007/s10643-015-0735-0
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with Reading through Interactive Read-Alouds. *Reading Teacher*, 50(1), 36-43.
- Beaudoin, I. et Giasson, J. (1997). Faire la lecture aux élèves : Les styles et les rôles des enseignants. *Québec français*, (104), 22-25.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 10(3), 251-271.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75. doi: 10.7202/1010146ar
- Bergeron, R. et Brunet, M. (2011). Ces livres sérieux nommés « documentaires ». *Québec français*, (161), 48-49.

- Bernier, J. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de lecture interactive à haute voix*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski). Repéré à [http://semaphore.uqar.ca/1349/1/Jessica\\_Bernier\\_novembre2017.pdf](http://semaphore.uqar.ca/1349/1/Jessica_Bernier_novembre2017.pdf)
- Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ). (2019). Espace Jeunes - Quoi lire ? Repéré à <http://jeunes.banq.qc.ca/pj/lire/quoi/>
- Bortnem, G. M. (2008). Teacher Use of Interactive Read Alouds Using Nonfiction in Early Childhood Classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 29-44.
- Boudreau, M., et Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 2(2015). Repéré à <https://litmedmod.ca/lalbum-documentaire-un-incontournable-pour-favoriser-lentree-dans-lecrit> doi: 10.7202/1047308ar
- Boudreau, M., Beaudoin, I. et Mélançon, J. (2017). Programme école-famille axé sur la littérature jeunesse à la maternelle. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(42), 41-62. doi: 10.3917/rief.042.0041
- Breit-Smith, A., Busch, J. D., Dinnesen, M. S. et Guo, Y. (2017). Interactive Book Reading with Expository Science Texts in Preschool Special Education Classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 49(3), 185-193. doi: 10.1177/0040059916685056
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. doi: 10.7202/012358ar
- Chlapana, E. (2016). An Intervention Programme for Enhancing Kindergarteners' Cognitive Engagement and Comprehension Skills through Reading Informational Texts. *Literacy*, 50(3), 125-132.
- Correia, M. P. (2011). Fiction vs Informational Texts: Which Will Kindergartners Choose? *Young Children*, 66(6), 100-104.
- Dickinson, D. K. (2001). Book Reading in Preschool Classrooms: Is Recommended Practice Common? Dans D.K. Dickinson et P.O. Tabors (dir.), *Beginning literacy with language: Young Children Learning at Home and School* (p. 175- 203). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- 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), 104-122.

- Dionne, A.-M. (2015). Lire des textes informatifs ou narratifs aux élèves ? Choix et conceptions des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(3), 431-455. doi: 10.7202/1035312ar
- Doiron, R. (1994). Using Nonfiction in a Read-Aloud Program: Letting the Facts Speak for Themselves. *Reading Teacher*, 47(8), 616-624.
- Duke, N. K. (2003). Reading to Learn from the Very Beginning: Information Books in Early Childhood. *Young Children*, 58(2), 14-20.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 Minutes per Day: The Scarcity of Informational Texts in First Grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Duke, N. K., Bennett-Armistead, S. et Roberts, E. M. (2003). Filling the Nonfiction Void: Why We Should Bring Nonfiction into the Early-Grade Classroom. *American Educator*, 27(1), 30-34.
- Duke, N. K. et Kays, J. (1998). "Can I Say 'Once Upon a Time'?: Kindergarten Children Developing Knowledge of Information Book Language. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 295-318.
- Duke, N. K. et Pearson, P. D. (2008) Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2), 107-122.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, I et M. et Morin, M.-F. (2013). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 175-200. doi : 10.7202/1024537ar
- Dymock, S. et Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text. *Reading Teacher*, 64(3), 166-178. doi: 10.1598/RT.64.3.2
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D. et Frey, N. (2004). Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices? *Reading Teacher*, 58(1), 8-17. doi: 10.1598/RT.58.1.1
- Gagnon, R. et Ziarko, H. (2011). Le texte informatif : un outil langagier pour apprendre. *Québec français*, (161), 50-53.

- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin.
- Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know about the "New" Nonfiction. *Reading Teacher*, 63(4), 260-267. doi: 10.1598/RT.63.4.1
- Guérette, C., Roberge, S., Bader, B. et Carrier, B. (2007). *Le livre documentaire au préscolaire et au primaire: explorer le livre jeunesse en classe*. Montréal, Québec: Hurtubise HMH.
- Gobbé-Mévellec, E. (2014). Du papier au numérique, du tangible au tactile : rupture ou continuité de l'album? *Le français aujourd'hui*, 3(186), 34-46. doi: 10.3917/lfa.186.0034
- Hall, A. H., Boyer, M. et Beschorner, E.A. (2017). Examining Kindergarten Students' Use of and Interest in Informational Text. *Early Childhood Education Journal*, 45, 703 - 711. doi: 10.1007/s10643-016-0805-y
- Hall, K. M., Sabey, B. L. et McClellan, M. (2005). Expository Text Comprehension: Helping Primary-Grade Teachers Use Expository Texts to Full Advantage. *Reading Psychology an international quarterly*, 26(3), 211-234. doi: 10.1080/02702710590962550
- Hamaide-Jager, É. (2012). « Cachez ce sang que je ne saurais voir ». Les images de la guerre d'Algérie dans les albums et les documentaires pour la jeunesse. *Strenæ*, 3. doi: 10.4000/strenæ.637
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M. et Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330-350. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.01.005
- Hoffman, J. L. (2011). Coconstructing Meaning: Interactive Literary Discussions in Kindergarten Read-Alouds. *Reading Teacher*, 65(3), 183-194. doi: 10.1002/TRTR.01025
- Jones, T. et Brown, C. (2011). Reading Engagement: A Comparison between E-Books and Traditional Print Books in an Elementary Classroom. *International Journal of Instruction*, 4(2), 5-22.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p.229-252). Montréal, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

- Kindle, K. J. (2013). Interactive Reading in Preschool: Improving Practice through Professional Development. *Reading Improvement*, 50(4), 175-188.
- Korat, O., Kozlov-Peretz, O. et Segal-Drori, O. (2017). Repeated E-Book Reading and Its Contribution to Learning New Words among Kindergartners. *Journal of Education and Training Studies*, 5(7), 60-72. doi: 10.11114/jets.v5i7.2498
- Kozminsky, E. et Asher-Sadon, R. (2013). Media Type Influences Preschooler's Literacy Development: E-Book versus Printed Book Reading. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 9, 233-247.
- Kraemer, L., McCabe, P. et Sinatra, R. (2012). The Effects of Read-Alouds of Expository Text on First Graders' Listening Comprehension and Book Choice. *Literacy Research and Instruction*, 51(2), 165-178. doi: 10.1080/19388071.2011.557471
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : outils conceptuels et didactiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lachance, B. (2011). La fiction documentaire pour apprendre autrement. *Québec français* (161), 53-56.
- Lachance, B. (2009). Guide de l'auto + garçons = réussite. *Québec français*(152), 79-80.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p.49-62). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leclaire-Halté, A. (2015). L'album documentaire: quelle construction de l'information entre texte et image? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1. doi: 10.7202/1047803ar
- Lennox, S. (2013). Interactive Read-Alouds: An Avenue for Enhancing Children's Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389. doi: 10.1007/s10643-013-0578-5
- Lurelu. (2019). Sommaires de Lurelu. Repéré à [https://www.lurelu.net/num\\_archives.html](https://www.lurelu.net/num_archives.html)
- Maloch, B. et Bomer, R. (2013). Research and Policy: Teaching about and with Informational Texts: What Does Research Teach Us? *Language Arts*, 90(6), 441-450.

- Mancilla-Martinez, J. et Lesaux, N. K. (2011). The gap between Spanish speakers' word reading and word knowledge: A longitudinal study. *Child Development*, 82(5), 1544-1560. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01633.x
- Mantzicopoulos, P. et Patrick, H. (2011). Reading Picture Books and Learning Science: Engaging Young Children with Informational Text. *Theory Into Practice*, 50(4), 269-276. doi: 10.1080/00405841.2011.607372
- Mantzicopoulos, P. et Patrick, H. (2010). "The Seesaw Is a Machine that Goes up and down": Young Children's Narrative Responses to Science-Related Informational Text. *Early Education and Development*, 21(3), 412-444. doi: 10.1080/10409281003701994
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe d'histoire*. Montréal, Québec : Éditions JFD.
- Martel, V., Boutin, J.-F., Lemieux, N. et McGLaughlin, D. (2018, novembre). *Développement d'œuvres documentaires numériques jeunesse*. Communication présentée au 13<sup>e</sup> séminaire de recherche en littératie médiatique multimodale (LMM), Montréal, Québec.
- Merriam, S.B. et Tisdell, E.J. (2015). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. (6<sup>e</sup> éd.) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Meyer, L. A., Wardrop, J.L., Stahl, S.A. et Linn, R.L. (1994). Effects of Reading Storybooks Aloud to Children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- Mihai, A., Friesen, A., Butera, G., Horn, E., Lieber, J. et Palmer, S. (2015). Teaching Phonological Awareness to All Children through Storybook Reading. *Young Exceptional Children*, 18(4), 3-18. doi: 10.1177/1096250614535221
- Miles, M. B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2016-2017. Écoles primaires et secondaires*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices\\_PUBLICATION\\_20162017\\_final.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20162017_final.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2015). Catégories de livres du site *Livres ouverts*. Repéré à [https://www.livresouverts.qc.ca/Documents/D%C3%A9finitions\\_des\\_cat%C3%A9gories\\_de\\_livres.pdf](https://www.livresouverts.qc.ca/Documents/D%C3%A9finitions_des_cat%C3%A9gories_de_livres.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Progression des apprentissages*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Mol, S. E., Bus, A. G. et de Jong, M. T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. doi: 10.3102/0034654309332561
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, 2(2015). Repéré à [https://litmedmod.ca/sites/default/files/r2lmm/r2-lmm\\_vol2\\_montesinos-gelet.pdf](https://litmedmod.ca/sites/default/files/r2lmm/r2-lmm_vol2_montesinos-gelet.pdf) doi: 10.7202/1047309ar
- Moschovaki, E., Meadows, S. et Pellegrini, A. (2007). Teachers' Affective Presentation of Children's Books and Young Children's Display of Affective Engagement during Classroom Book Reading. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 405-420.
- Moss, B. (2003). *Exploring the Literature of Fact: Children's Nonfiction Trade Books in the Elementary Classroom. Solving Problems in the Teaching of Literacy*. New York, NY: Guilford Press.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Ness, M. (2017). Using Informational and Narrative Picture Walks to Promote Student-Generated Questions. *Early Childhood Education Journal*, 45, 575 - 581. doi: 10.1007/s10643-016-0817-7
- Ness, M. (2011). Teachers' Use of and Attitudes toward Informational Text in K-5 Classrooms. *Reading Psychology*, 32(1), 28-53. doi: 10.1080/02702710903241322
- Noël-Gaudreault, M. (2005). La lecture à haute voix. *Québec français* (136), 42-43.
- Pappas, C. C. (2006). The Information Book Genre: Its Role in Integrated Science Literacy Research and Practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226-250. doi: 10.1598/RRQ.41.2.4

- Pappas, C. C. (1993). Is Narrative "Primary"? Some Insights from Kindergarteners' Pretend Readings of Stories and Information Books. *Journal of Reading Behavior*, 25(1), 97-129.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A. et Justice, L. M. (2011). What Are Preschool Teachers Reading in Their Classrooms? *Reading Psychology*, 32(3), 197-236.  
doi: 10.1080/02702711003604484
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M. et Kaderavek, J. N. (2010). Informational Text Use in Preschool Classroom Read-Alouds. *Reading Teacher*, 63(8), 656-665.  
doi: 10.1598/RT.63.8.4
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S. et Kaderavek, J. N. (2012). Increasing Young Children's Contact with Print during Shared Reading: Longitudinal Effects on Literacy Achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x
- Pouliot, S. (2005). Les pratiques de lecture identifiées par les stagiaires en formation initiale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 11-13.  
doi: 10.7202/1018155ar
- Prévost, N. et Morin, M.-F. (2011). L'exploration du documentaire par les jeunes lecteurs, mission possible! *Québec français* (161), 66-68.
- Price, L. H., Bradley, B. A. et Smith, J. M. (2012). A Comparison of Preschool Teachers' Talk during Storybook and Information Book Read-Alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426-440. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.02.003
- Raby, C. et Morin, J. (2016). L'approche thématique et les ateliers à l'éducation préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir à l'éducation préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant*. (2e éd., p. 173-183). Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire du primaire et du secondaire ? Une synthèse des connaissances l'enfant* (Rapport no 2015-AP-187763). Québec, Québec : Université TÉLUQ.
- Richgels, D. J. (2002). Informational Texts in Kindergarten. *Reading Teacher*, 55(6), 586-595.
- Ricochet. (2019). Ricochet - Livres. Repéré à <https://www.ricochet-jeunes.org/livres>

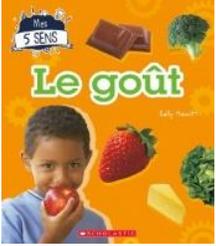
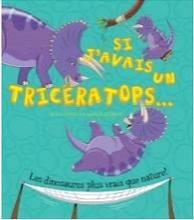
- Sanacore, J. et Palumbo, A. (2009). Understanding the Fourth-Grade Slump: Our Point of View. *Educational Forum*, 73(1), 67-74. doi: 10.1080/00131720802539648
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p.123-146). Montréal, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Savoie-Zajc, L. et Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596. doi: 10.1080/09650790701664013
- Sentiers Littéraires pour enfants. (2019). Sentiers Littéraires – Catalogue. Repéré à <https://sentiers.bibl.ulaval.ca/accueil>
- Servizzi, K. M. (2013). *Teachers' Cognitive Demands and Preschool Students' Use of Thinking Strategies during Interactive Book Reading* (Thèse de doctorat) Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (1367175168)
- Shamir, L. G. et Shlafer, I. (2011). E-books' effectiveness in promoting phonological awareness and concept about print: a comparison between children at-risk for learning disabilities and typically developing kindergartners. *Computers and Education*, 57(3), 1989–1997. doi: 10.1016/j.compedu.2011.05.001
- Smolkin, L. B. et Donovan, C. A. (2003). Supporting Comprehension Acquisition for Emerging and Struggling Readers: The Interactive Information Book Read-Aloud. *Exceptionality*, 11(1), 25-38. doi: 10.1207/S15327035EX1101\_3
- Smolkin, L. B. et Donovan, C. A. (2001). The Contexts of Comprehension: The Information Book Read Aloud, Comprehension Acquisition, and Comprehension Instruction in a First-Grade Classroom. *Elementary School Journal*, 102(2), 97-122. doi: 10.1086/499695
- Tankersley, M., Harjusola-Webb, S. et Landrum, T. J. (2008). Using Single-Subject Research to Establish the Evidence Base of Special Education. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 83-90. doi: 10.1177/1053451208321600
- Terblanche, L. (2002). *Read-Alouds: Do They Enhance Students' Ability To Read?* Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465192.pdf>
- Tompkins, G. E. (2006). *50 stratégies en littératie étape par étape*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.

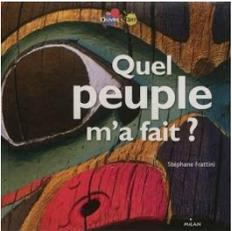
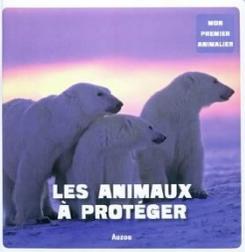
- Topping, K. J. (2015). Fiction and Non-Fiction Reading and Comprehension in Preferred Books. *Reading Psychology, 36*(4), 350-387. doi: 10.1080/02702711.2013.865692
- Trundle, K. C., Troland, T. H. et Pritchard, T. G. (2008). Representations of the Moon in Children's Literature: An Analysis of Written and Visual Text. *Journal of Elementary Science Education, 20*(1), 17-28.
- Turgeon, É. (2011). Interagir à propos des albums documentaires : une piste prometteuse. *Québec français, (161)*, 61-63.
- Van der Linden, S. (2013). *Album[s]*. Paris, France: éditions De Facto- Actes Sud.
- van Kleeck, A. (2008). Providing Preschool Foundations for Later Reading Comprehension: The Importance of and Ideas for Targeting Inferencing in Storybook-Sharing Interventions. *Psychology in the Schools, 45*(7), 627-643. doi: 10.1002/pits.20314
- Van Leeuwen, T. et Jewitt, C. (2001) *Handbook of Visual Analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Venezky, R. L. (2000). The Origins of the Present-Day Chasm between Adult Literacy Needs and School Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading, 4*(1), 19-39.
- Wasik, B. A. et Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243-250. doi: 10.1037//0022-0663.93.2.243
- What Works Clearinghouse (WWC). (2015). Shared Book Reading: Early Childhood Education. What Works Clearinghouse Intervention Report (ED-IES-13-C-0010). États-Unis: Mathematica Policy Research.
- Whitehurst, G. (2002). Evidence-Based Education (EBE). Repéré à [https://ies.ed.gov/director/pdf/2002\\_10.pdf](https://ies.ed.gov/director/pdf/2002_10.pdf)
- Whitehurst, G. J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. et Fischel, J.E. (1994). A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children from Low-Income Families. *Developmental Psychology, 30*(5), 679-689.
- Wiseman, A. M. (2012). Resistance, Engagement, and Understanding: A Profile of a Struggling Emergent Reader Responding to Read-Alouds in a Kindergarten Classroom. *Reading & Writing Quarterly, 28*(3), 255-278. doi: 10.1080/10573569.2012.676407

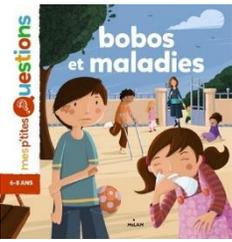
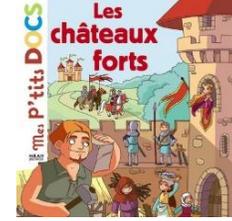
- Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438. doi: 10.1007/s10643-010-0426-9
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yopp, R. H. et Yopp, H. K. (2012). Young Children's Limited and Narrow Exposure to Informational Text. *Reading Teacher*, 65(7), 480-490. doi: 10.1002/TRTR.01072
- Yopp, R. H. et Yopp, H. K. (2006). Informational Texts as Read-Alouds at School and Home. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 37-51.  
doi: 10.1207/s15548430jlr3801\_2
- Yopp, R. H. et Yopp, H. K. (2000). Sharing Informational Text with Young Children. *Reading Teacher*, 53(5), 410-423.
- Ziolkowski, R. A. et Goldstein, H. (2008). Effects of an Embedded Phonological Awareness Intervention during Repeated Book Reading on Preschool Children with Language Delays. *Journal of Early Intervention*, 31(1), 67-90.  
doi: 10.1177/1053815108324808
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M. et Kaderavek, J. N. (2013). The Role of Frequent, Interactive Prekindergarten Shared Reading in the Longitudinal Development of Language and Literacy Skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425-1439. doi: 10.1037/a0030347
- 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.  
doi : 10.1016/j.ecresq.2009.07.001

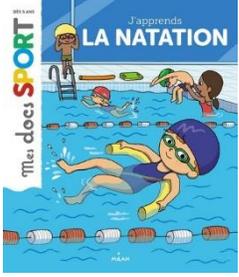
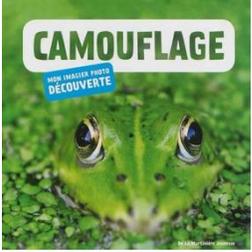
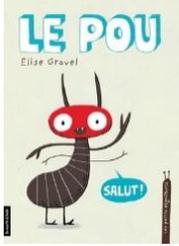
ANNEXE I  
COLLECTIONS DE DOCUMENTAIRES PRÉSENTÉES LORS DE LA FORMATION

Tableau 8 : Collections de documentaires présentées lors de la formation

Nom de la collection	Maison d'édition	Auteur(es)	Image d'un documentaire de la collection
Mes 5 sens	Scholastic	Sally Hewitt	
Info-météo	Scholastic	Lauren Taylor	
Si j'avais	Scholastic	Camilla De la Beyodère et Ruth Symons	

Ouvre l'œil	Milan	Stéphane Frattini	
Ouvre l'art	Milan	Stéphane Frattini	
Mon premier doc	Auzou	Julie Adam et Jérôme Carrier	
Mon premier animalier	Auzou	Collectif	

<p>Mes premières découvertes (lampe magique)</p>	<p>Gallimard</p>	<p>Collectif</p>	
<p>Mes p'tites questions</p>	<p>Milan</p>	<p>Collectif</p>	
<p>Mes p'tits docs</p>	<p>Milan</p>	<p>Stéphanie Ledu</p>	
<p>Mes docs animés</p>	<p>Milan</p>	<p>Stéphanie Ledu et Stéphane Frattini</p>	

<p>Mes docs sport</p>	<p>Milan</p>	<p>Emmanuelle Ousset, Jérémy Rouche et Aymeric Jeanson</p>	
<p>Mon imagier photo découverte</p>	<p>Éditions de la Martnière</p>	<p>Collectif</p>	
<p>Les petits dégoûtants</p>	<p>La courte échelle</p>	<p>Élise Gravel</p>	

ANNEXE II  
CANEVAS DES SUIVIS RÉTROACTIFS

**Canevas de suivi rétroactif (1)**

**26 février 2018**

**Introduction**

- Mots de salutation
- Rappel des objectifs des suivis rétroactifs
- Rappel du droit de ne pas répondre à une question
- Présentation des thèmes qui seront abordés au cours du suivi : préparation à la lecture, interventions avant, pendant et après, activités complémentaires
- Questions de l'enseignante avant de commencer le suivi

Deux lectures effectuées

1. 19 février : Mon grand livre des animaux (Hughes, 2017)
2. 22 février : Pays et peuples (Steele, 2005)

**1<sup>re</sup> partie : retour sur la préparation**

- 1) Pour ces lectures, vous avez privilégié un **tableau des interventions prévues avant/pendant/après la lecture**. **Pourquoi** avez-vous choisi d'organiser votre planification de cette façon? Est-ce que le canevas utilisé provient d'une source que vous aviez consultée?
- 2) **Quels critères** ont guidé vos choix quant à **la sélection des œuvres lues**? Pourquoi avoir privilégié ces critères de sélection?

- 3) Avez-vous pris le temps de **lire les sections du documentaire lues** et de **parcourir l'ensemble de l'ouvrage** avant d'en faire la lecture aux enfants?
- 4) Dans le cadre des deux lectures effectuées, vous aviez pour principale **intention de lecture d'élargir les connaissances des enfants** à propos des sujets abordés (animaux polaires et pays du monde). Pourquoi avez-vous ciblé cette intention de lecture?
- 5) Vous aviez aussi comme **intention de lecture de modeler l'utilisation de la table des matières** et de montrer aux enfants que l'on peut **cibler une partie** du documentaire plutôt que de le lire de façon linéaire. Pourquoi avez-vous ciblé des intentions de lecture secondaires? Pourquoi avoir choisi ces intentions de lecture ?
- 6) **Comment avez-vous procédé** en vue de préparer les interventions avant/pendant/après? À **quelle partie de la lecture** (avant, pendant ou après) vous êtes-vous le plus consacré? Pourquoi avez-vous procédé de cette façon?
- 7) Comment avez-vous planifié **les activités complémentaires organisées** dans le cadre des deux lectures? Pourquoi?
- 8) Avez-vous tenté **d'anticiper les commentaires et les questions** des enfants lors de votre préparation de la lecture? Pourquoi?
- 9) Avez-vous cherché à **approfondir vos propres connaissances** sur ces sujets avant les lectures aux enfants? Pourquoi? Comment?
- 10) Quels aspects de votre préparation souhaiteriez-vous **conserver lors de vos prochaines lectures**? Pourquoi?
- 11) Avez-vous rencontré **des défis** lors de la planification de ces lectures interactives? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?

## Recommandations basées sur les observations

### Les réussites/ à conserver

- ☆ Choix des documentaires : appropriés à l'âge des enfants, ouvrages de qualité (images complémentaires aux textes, présence de sous-titres, présence d'une table des matières, d'un glossaire et d'un lexique), lien avec les thématiques exploitées en classe
- ☆ Intention de lecture pertinente : élargir ses connaissances
- ☆ Planification des interventions avant la lecture : excellent

### Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures

- ❖ Distinguer dans la planification de la lecture quelle est l'intention de lecture principale, et quelles sont les intentions de lecture secondaires.
- ❖ Interventions pendant et après la lecture : cibler les interventions plus précisément.  
« À quels mots de vocabulaire spécialisés vais-je m'attarder? À quel moment vais-je demander aux enfants de faire des hypothèses? Sur quels éléments des illustrations vais-je attirer l'attention des enfants? »  
Danger si ces éléments ne sont pas ciblés précisément : s'attarder à beaucoup d'éléments dans les premières pages et devoir accélérer le rythme à la fin, quitte à passer par-dessus des éléments importants.

*\*Souhaiteriez-vous **ajouter autre chose** à propos de votre préparation des lectures interactives des documentaires? \**

## **2<sup>e</sup> partie : les interventions avant la lecture**

- 1) Quels aspects de vos **interventions avant la lecture souhaiteriez-vous conserver lors de vos prochaines lectures?** Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions avant la lecture? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?

### **Recommandations basées sur les observations**

#### **Les réussites/ à conserver**

- ☆ Lecture du titre et demander aux enfants de le situer sur la page couverture
- ☆ S'attarder à la photographie de la page couverture
- ☆ Comparer la page couverture de la nouvelle édition avec celle de l'ancienne édition (lecture 2)
- ☆ Demander aux enfants de prédire le sujet à l'aide de l'illustration de la page couverture (lecture 1 et 2) et du titre (lecture 2)
- ☆ Amener les enfants à remarquer le type d'images (photographies ou dessins?)
- ☆ Préciser le nom de l'auteur; préciser l'absence d'illustrateur étant donné que l'ouvrage est composé de photographies (lecture 1)
- ☆ S'attarder à l'illustration de la page de garde (lecture 1)
- ☆ Préciser que le texte a été traduit de l'anglais au français (lecture 1)
- ☆ Réutiliser, en guise d'amorce, les figurines des animaux polaires avec lesquelles les enfants jouent lors des jeux libres
- ☆ Spécifier aux enfants l'intention de lecture principale (élargir ses connaissances à propos du sujet du documentaire) (lecture 1)
- ☆ Présenter la table des matières

- ☆ Amener les enfants à se remémorer ce qu'ils ont déjà appris à propos des animaux polaires lors des activités vécues en classe et lors de la sortie à l'aquarium (lecture 1)
- ☆ Discuter avec les enfants à propos du sujet (différents pays, etc.), réactiver leurs connaissances antérieures (le nord et le sud, la présence de différents pays aux Olympiques, le nom de notre pays, etc.) (lecture 2)
- ☆ Faire avec les enfants une carte conceptuelle de leurs connaissances initiales sur les 4 animaux polaires présentés dans la section dédiée aux animaux polaires (lecture 1)
- ☆ Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet (lecture 2)
- ☆ Rappeler aux enfants la différence entre une histoire et un documentaire (lecture 2)
- ☆ Insister sur l'importance de privilégier les documentaires récents afin d'avoir accès à une information de qualité (lecture 2)
- ☆ Spécifier aux enfants qu'une seule section de l'ouvrage sera lue (lecture 2)

### **Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures**

- ❖ Présenter la quatrième de couverture avec les enfants
- ❖ Faire la carte conceptuelle sur un carton ou au TNI afin d'en assurer une bonne visibilité pour tous les enfants et le conserver plutôt que de l'effacer une fois la lecture terminée (les enfants pourront l'enrichir dans les prochains jours s'ils acquièrent de nouvelles connaissances.) Le schéma permet aussi aux enfants de se remémorer ce qu'ils savent déjà. Absence schéma à la seconde lecture.
- ❖ Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet (lecture 1)
- ❖ Prendre le temps de mentionner aux enfants l'intention de lecture (lecture 2)

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions avant la lecture dans le cadre des lectures interactives des documentaires? \**

### 3<sup>e</sup> partie : les interventions pendant la lecture

- 1) Quels aspects de vos **interventions pendant la lecture** souhaiteriez-vous **conserver lors de vos prochaines lectures**? Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions pendant la lecture? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?

### Recommandations basées sur les observations

#### Les réussites/ à conserver

- ☆ Offrir des occasions variées aux enfants d'intervenir : faire des hypothèses, tenter une explication, donner son avis, accueillir les commentaires, etc.
- ☆ Demander aux enfants la signification de certains termes (ex. : gouvernement, pays, mammifères, serres, etc.)
- ☆ Utiliser des questions ouvertes de type « Pourquoi? » « Comment? »
- ☆ Attirer l'attention des enfants sur les illustrations, les utiliser pour obtenir de l'information, amener les enfants à distinguer photos et illustrations
- ☆ Utiliser le dictionnaire en ligne afin de découvrir la signification d'un nouveau mot
- ☆ Lire les sous-titres
- ☆ Lire une partie ciblée du documentaire en fonction de l'intention de lecture
- ☆ Pointer du doigt les mots lus
- ☆ Attirer l'attention des enfants sur les sons compris dans certains mots (ex. : décortiquer les phonèmes du mot « rapace » pour le chercher dans le dictionnaire en ligne; le « c » de « continent)
- ☆ Faire bouger les enfants (ex. : demander aux enfants de se développer comme un phoque) (lecture 1)

- ☆ Enrichir les idées des enfants (ex. : un enfant explique que le bébé phoque se nourrit du lait de sa maman : cela amène l'enseignante à discuter de cette particularité commune à tous les mammifères; la politique et les dirigeants, etc.)

### Les défis/ objectifs pour la prochaine lecture

- ❖ Demander aux enfants de reformuler l'information dans leurs mots afin de vérifier s'ils comprennent : éviter de le faire trop souvent à leur place
- ❖ Au lieu de faire remarquer aux enfants les liens à établir avec le schéma élaboré précédemment ou la sortie à l'aquarium, amener les enfants à faire ces liens eux-mêmes
- ❖ Attirer l'attention des enfants sur l'utilité de certaines stratégies employées (regarder l'image, se questionner sur la signification d'un mot, reformuler dans d'autres mots) pour mieux comprendre le texte
- ❖ Cibler les mots et les illustrations sur lesquels on souhaite s'attarder. Lors de la première lecture, les deux premiers animaux présentés ont fait l'objet de beaucoup plus de questionnements sur les termes employés et les informations comprises dans les images. En raison du manque de temps, des mots et des illustrations importantes par rapport aux deux derniers animaux ont été mis de côté...
- ❖ Attirer l'attention des enfants sur les mots qui reviennent souvent dans la lecture (lecture 1 : habitat, alimentation, poids) et s'assurer de leur compréhension
- ❖ Faire un répertoire des nouveaux mots appris : noter, à la vue des enfants, les nouveaux mots appris afin d'y revenir ultérieurement
- ❖ Attirer l'attention des enfants sur la présence d'encadrés qui donnent des informations complémentaires en bordure du texte : montrer que l'on peut les lire de façon non linéaire (lecture 1)
- ❖ Modeler l'utilisation du lexique et du glossaire (livre 1)
- ❖ Occasionnellement, demander aux enfants de nommer des lettres qu'ils reconnaissent dans les sous-titres ou les mots en caractère gras

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions pendant la lecture dans le cadre de lectures interactives des documentaires? \**

## **4<sup>e</sup> partie : les interventions après la lecture**

1) Quels aspects de vos **interventions après la lecture** souhaiteriez-vous **conserver lors de vos prochaines lectures**? Pourquoi?

2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions après la lecture? **Lesquels**? Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?

### **Recommandations basées sur les observations**

#### **Les réussites/ à conserver**

- ☆ Inviter les enfants à relater leurs apprentissages en complétant le schéma des connaissances initiales
- ☆ Rappeler aux enfants des informations importantes qu'ils omettent d'ajouter au schéma

#### **Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures**

- ❖ Faire un retour sur l'intention de lecture avec les enfants
- ❖ Utiliser une couleur différente pour compléter le schéma : cela permet aux enfants de prendre conscience de ce qu'ils ont appris lors de la lecture
- ❖ Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet
- ❖ Inviter les enfants à faire des commentaires et à donner leur appréciation de la lecture
- ❖ Valider des informations avec d'autres sources. (Par exemple, lors de la première lecture, le fait qu'un enfant remette en cause l'une des informations mentionnées

dans le documentaire, aurait été une occasion intéressante de valider auprès d'une autre source, par exemple au TNI ou avec un autre documentaire.)

- ❖ S'assurer de dédier suffisamment de temps à cette étape. Lors de la lecture 1, la proportion de temps dédiée aux interventions après la lecture (5minutes) est moindre que les interventions avant la lecture (20 minutes) et pendant la lecture (33minutes). Dans la seconde lecture : absence d'intervention après la lecture.

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions après la lecture dans le cadre de lectures interactives des documentaires ?*

## **5<sup>e</sup> partie : les activités complémentaires**

A) Pour la première lecture, les activités complémentaires consistent en différentes activités sur le thème des animaux polaires : jeux libres (figurines d'animaux polaires et maquette de la banquise), jeu de société disponible lors des jeux libres sur le thème des animaux polaires, activité de yoga sur le thème des animaux polaires, comptine du jour sur le thème des animaux polaires.

B) Pour la seconde activité, une activité dirigée est proposée : les enfants doivent colorier des drapeaux selon un modèle projeté au TNI, les découper et les coller de manière à reproduire le modèle présenté.

- 1) Pourquoi avez-vous privilégié ce type d'activités complémentaires?
- 2) Quels aspects des **activités complémentaires** effectuées après la lecture aimeriez-vous **conserver pour vos prochaines lectures**? Pourquoi?
- 3) Avez-vous rencontré **des défis** dans le cadre des activités complémentaires effectuées? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier**?

## Recommandations basées sur les observations

### Les réussites/ à conserver

- ☆ Activités en lien avec le jeu (pour les jeux symboliques et le jeu de société)

### Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures

- ❖ Il importe que les activités permettent réellement aux enfants de réinvestir ce qu'ils ont appris lors de la lecture. Bien que les enfants puissent réinvestir quelques-uns de leurs apprentissages dans les jeux symboliques avec les figurines, ce n'est pas réellement le cas du yoga thématique, du jeu de société ou de la comptine. Pour l'activité des drapeaux, certains font état de leur habileté à reconnaître quelques drapeaux, mais ce n'est pas le cas de tous les enfants.
- ❖ Faire des liens avec des albums de fiction qui ont été lus sur le même sujet : amener les enfants à relever les différences entre réalité et fiction
- ❖ Laisser le documentaire lu à la disposition des enfants, dans le coin-lecture et permettre aux enfants de le feuilleter pour regarder les images

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos des activités complémentaires réalisées suite aux lectures interactives des documentaires?*

## **Conclusion**

- Remerciements pour la participation
- Informations quant à la suite du projet : calendrier des prochaines lectures
- Questions de l'enseignante

## Canevas de suivi rétroactif (2)

20 mars 2018

### Introduction

- Mots de salutation
- Rappel des objectifs des suivis rétroactifs
- Rappel du droit de ne pas répondre à une question
- Présentation des thèmes qui seront abordés au cours du suivi : préparation à la lecture, interventions avant, pendant et après, activités complémentaires
- Questions de l'enseignante avant de commencer le suivi

#### Deux dernières lectures effectuées

3. 28 février : Bon voyage! (Fecher et Kespert, 1999)

4. 15 mars : Les fêtes du monde (Detay-Lanzmann, Hibert et Marié, 1994)

### 1<sup>re</sup> partie : retour sur la préparation

- 1) Dans le cadre des dernières lectures, pourquoi avez-vous **choisi de conserver le même type de planification écrite qu'au cours des premières lectures**? Considérez-vous que ce canevas vous permette de **planifier adéquatement la mise en œuvre des pratiques recommandées** présentées lors de la formation?
- 2) **Quels critères** ont guidé vos choix quant à **la sélection des œuvres lues**? Pourquoi avoir privilégié ces critères de sélection?
- 3) Contrairement aux deux premières lectures, vous avez choisi des documentaires **moins récents** (1999 et 1994 vs 2017 et 2009). **Pour quelles raisons** avez-vous porté votre choix vers des documentaires parus il y a plusieurs années?

- 4) Lors du dernier suivi, vous avez souligné votre difficulté à **trouver des documentaires appropriés** à l'âge des enfants. Avez-vous rencontré ce défi à nouveau?
- 5) Avez-vous pris le temps de **lire les sections du documentaire lues** et de **parcourir l'ensemble de l'ouvrage** avant d'en faire la lecture aux enfants?
- 6) Pour quelles raisons avez-vous choisi de **conserver des intentions de lecture similaires** aux premières lectures (élargir ses connaissances, explorer la table des matières et faire réaliser aux enfants que le documentaire peut être lu de façon non séquentielle)?
- 7) **Avez-vous modifié votre façon de** préparer les interventions avant/pendant/après? **À quelle partie de la lecture** (avant, pendant ou après) vous êtes-vous le plus consacré? Pourquoi?
- 8) Lors du dernier suivi, vous avez mentionné utiliser en guise d'activités complémentaires **des activités déjà effectuées** lors des précédentes années scolaires. Était-ce le cas pour les activités prévues dans le cadre des deux dernières lectures? Sinon, comment les avez-vous planifiées?
- 9) Avez-vous tenté **d'anticiper les commentaires et les questions** des enfants lors de votre préparation de la lecture? Pourquoi?
- 10) Avez-vous cherché à **approfondir vos propres connaissances** sur ces sujets avant les lectures aux enfants? Pourquoi? Comment?
- 11) Quels aspects de votre préparation considérez-vous avoir **améliorés** depuis le début du projet? Pourquoi?
- 12) Avez-vous rencontré **des défis** lors de la planification de ces lectures interactives? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?

## Recommandations basées sur les observations

### Les réussites/ à conserver

- ☆ Choix des documentaires appropriés : thèmes originaux, en dehors des animaux
- ☆ Intentions de lecture pertinentes
- ☆ Excellente planification des interventions avant la lecture

### Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures

- ❖ Insérer dans la planification écrite des indications quant à l'activité d'amorce
- ❖ Définir comment les accessoires seront utilisés
- ❖ Préciser en quoi les activités complémentaires planifiées permettent le réinvestissement des nouvelles connaissances
- ❖ Privilégier les documentaires ayant été publiés dans les dix dernières années afin d'assurer la qualité des informations
- ❖ Détailler davantage les interventions à effectuer pendant et après la lecture
- ❖ Ressources pour trouver des documentaires de qualité adaptés aux enfants de 5-6 ans
  - Librairies indépendantes : <https://www.leslibraires.ca/nos-librairies/>
    - Bibliothèque municipale de la ville de Lévis : <https://www.ville.levis.qc.ca/culture/bibliotheques/>
    - Livres ouverts : <https://www.livresouverts.qc.ca/>
  - Sentiers littéraires : <http://sentiers.bibl.ulaval.ca/web/guest/accueil>
    - J'enseigne avec la littérature jeunesse : <http://enseignerlitteraturejeunesse.com/>
    - Ricochet : <https://www.ricochet-jeunes.org/livres>
    - Communication-Jeunesse: [http://www.communication-jeunesse.qc.ca/selection/courante/5\\_8/index.php](http://www.communication-jeunesse.qc.ca/selection/courante/5_8/index.php)

*\*Souhaiteriez-vous **ajouter autre chose** à propos de votre préparation des lectures interactives des documentaires? \**

## **2<sup>e</sup> partie : les interventions avant la lecture**

- 1) Quels aspects de vos **interventions avant la lecture considérez-vous avoir améliorés depuis le début du projet?** Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions avant la lecture? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?

### **Recommandations basées sur les observations**

#### **Les réussites/ à conserver**

- ☆ Lecture du titre : demander aux enfants de l'utiliser afin de deviner le sujet
- ☆ Demander aux enfants de nommer les lettres reconnues dans le titre : les amener à décoder le titre grâce en émettant le son correspondant à chaque lettre
- ☆ S'attarder à la page couverture : demander aux enfants de l'utiliser afin de deviner le sujet
- ☆ Demander aux enfants de nommer ce qu'ils reconnaissent sur la page couverture
- ☆ Demander aux enfants de deviner s'il s'agit d'un album de fiction ou d'un documentaire; rappeler les caractéristiques de ces deux types d'œuvres
- ☆ Préciser le nom de l'auteur et de l'illustrateur; demander aux enfants d'expliquer dans leurs mots leur rôle respectif.
- ☆ Lire la quatrième de couverture: demander comment se nomme cette partie du livre et spécifier sa fonction
- ☆ Effectuer une activité d'amorce
- ☆ Expliquer ce en quoi consiste le sommaire et l'index (lecture 3) et le lexique (lecture 4); modeler l'utilisation de ces outils (lecture 4)
- ☆ Réactiver les connaissances antérieures des enfants sur le sujet
- ☆ Spécifier qu'une seule section du documentaire sera lue

- ☆ Nommer la collection; présenter brièvement les autres ouvrages de la collection
- ☆ Demander aux enfants de nommer la table des matières (lecture 3)
- ☆ Exploiter le matériel de la classe en guise d'amorce (mots-étiquettes et pictogrammes pour la lecture 4)

### **Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures**

- ❖ Faire un schéma des connaissances initiales : permettre aux enfants de nommer ce qu'ils savent déjà
- ❖ Spécifier clairement l'intention de lecture
- ❖ Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions avant la lecture dans le cadre des lectures interactives des documentaires? \**

### **3<sup>e</sup> partie : les interventions pendant la lecture**

- 1) Quels aspects de vos **interventions pendant la lecture considérez-vous avoir améliorés depuis le début du projet?** Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions pendant la lecture? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?

### **Recommandations basées sur les observations**

#### **Les réussites/ à conserver**

- ☆ Offrir des occasions variées aux enfants d'intervenir : faire des hypothèses, tenter une explication, etc.

- ☆ Privilégier des questions qui amènent l'enfant à réfléchir et à faire des liens avec leurs connaissances antérieures (ex. : Que se passe-t-il dans la nature au printemps? Est-ce que les lampions sont utilisés le jour ou la nuit?)
- ☆ Attirer l'attention des enfants sur les éléments propres aux textes informatifs : encadrés en bordure du texte (lecture 3), sous-titres, lexique (lecture 4)
- ☆ Inviter les enfants à utiliser l'image pour obtenir des informations (ex. : Que met-on sur le toit de ces autobus?)
- ☆ Montrer aux enfants que l'on peut choisir de ne lire que certaines parties du texte (ex. : un encadré ou le paragraphe d'introduction)
- ☆ Demander aux enfants la signification de certains termes ou expressions (ex. : « faire les courses », « monocycle », « embouteillage », « chrétien », etc.)
- ☆ Pointer du doigt les mots lus
- ☆ Ajuster la longueur de la lecture afin de garder du temps pour les interventions après la lecture (lecture 3)
- ☆ Faire bouger les enfants pendant la lecture (lecture 4)
- ☆ Demander aux enfants de tenter une explication avant de la leur donner

### **Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures**

- ❖ Exploiter s'il y a lieu, les schémas dans les documentaires; modeler l'utilisation de ce type d'image.
- ❖ Faire un répertoire des nouveaux mots appris : noter, à la vue des enfants, les nouveaux mots appris afin d'y revenir ultérieurement
- ❖ Occasionnellement, demander aux enfants de nommer des lettres qu'ils reconnaissent dans les sous-titres ou les mots en caractère gras
- ❖ Éviter les lectures de très longue durée (lecture 4: 37min30)

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions pendant la lecture dans le cadre de lectures interactives des documentaires? \**

## **4<sup>e</sup> partie : les interventions après la lecture**

- 1) Quels aspects de vos **interventions après la lecture considérez-vous avoir améliorés depuis le début du projet?** Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions après la lecture? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?

### **Recommandations basées sur les observations**

#### **Les réussites/ à conserver**

- ☆ Inviter les enfants à relater leurs apprentissages (lecture 3)
- ☆ Rappeler aux enfants des informations importantes (lecture 3 : retour sur l'activité des moyens de transport lents vs rapides)
- ☆ Revenir sur des hypothèses faites avant la lecture
- ☆ Montrer que l'on peut compléter nos apprentissages à partir de sources différentes (lecture 4)

#### **Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures**

- ❖ Faire un retour sur l'intention de lecture
- ❖ Demander aux enfants de nommer ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet
- ❖ Inviter les enfants à faire des commentaires et à donner leur appréciation de la lecture
- ❖ Valider des informations avec d'autres sources ou consulter des ressources pour répondre à des questionnements auxquels le documentaire n'a pas donné de réponse (ex. : Est-ce qu'il y a vraiment des autobus rouges à deux étages dans la ville de Québec?)

- ❖ Ajuster la durée de chacune des étapes afin de conserver plus de temps pour les interventions après la lecture (six minutes dans les lectures 3 et 4)

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions après la lecture dans le cadre de lectures interactives des documentaires? \**

## 5<sup>e</sup> partie : les activités complémentaires

Troisième lecture : visionnement d'une capsule « C'est pas sorcier! » sur les moyens de transport.

Quatrième lecture : mots-étiquettes sur le thème de la Saint-Patrick.

- 1) Pourquoi avez-vous privilégié ce type d'activités complémentaires?
- 2) Quels aspects des **activités complémentaires effectuées après la lecture considérez-vous avoir améliorés** depuis le début du projet? Pourquoi?
- 3) Avez-vous rencontré **des défis** dans le cadre des activités complémentaires effectuées? **Lesquels? Comment comptez-vous y remédier?**

## Recommandations basées sur les observations

### Les réussites/ à conserver

- ☆ Possibilité de faire des liens avec les lectures (informations de la capsule vidéo qui reprend le thème)
- ☆ Activités variées

### **Les défis/ suggestions**

- ❖ Faire des liens avec des albums de fiction qui ont été lus sur le même sujet : amener les enfants à relever les différences entre réalité et fiction
- ❖ Laisser le documentaire lu à la disposition des enfants, dans le coin-lecture et permettre aux enfants de le feuilleter pour regarder les images
- ❖ S'assurer que l'activité permette un réel réinvestissement des nouvelles connaissances (lecture 4)

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos des activités complémentaires réalisées suite aux lectures interactives des documentaires?*

### **Conclusion**

- Remerciements pour la participation
- Informations quant à la suite du projet : calendrier des prochaines lectures
- Questions de l'enseignant

## Canevas de suivi rétroactif (3) 4 avril 2018

### Introduction

- Mots de salutation
- Rappel des objectifs des suivis rétroactifs
- Rappel du droit de ne pas répondre à une question
- Présentation des thèmes qui seront abordés au cours du suivi : préparation à la lecture, interventions avant, pendant et après, activités complémentaires
- Questions de l'enseignante avant de commencer le suivi

Deux dernières lectures effectuées

5. 22 mars: Mon lapin (Siino et de Scriba, 2002)

6. 26 mars: Tout sur les viandes et substituts (Parker et Byrne, 2010)

### 1<sup>re</sup> partie : retour sur la préparation

- 1) Vous avez choisi de conserver, depuis le début du projet, le même canevas pour effectuer vos planifications écrites. À votre avis, quelles sont **les forces et les limites** du canevas que vous utilisez?
- 2) Est-ce qu'il y a des éléments que **vous envisagez de modifier** par rapport au canevas utilisé pour les planifications écrites? Sinon, pourquoi? Si oui, pourquoi et lesquels?
- 3) Dans le cadre de vos planifications écrites, vous indiquez souvent vouloir **expliquer le choix du documentaire** aux enfants. Pourquoi? De quelle manière cet élément se traduit-il dans vos **pratiques concrètes**?
- 4) Dans le cadre de vos **planifications écrites**, vous mentionnez dans la section « explorer le livre » **l'intention de lecture**. Est-ce une indication pour vous de mentionner l'intention de lecture aux enfants ou s'agit-il **d'une précision pour votre planification personnelle**?

- 5) **Quels critères** ont guidé vos choix quant à **la sélection des œuvres lues**? Pourquoi avoir privilégié ces critères de sélection?
- 6) **Où** avez-vous trouvé les documentaires choisis pour les deux dernières lectures? Est-ce que **la recherche de ces ouvrages** a représenté un défi pour vous?
- 7) Avez-vous planifié votre lecture **en fonction de l'ouvrage sélectionné** ou avez-vous cherché des documentaires **répondant à une intention de lecture** que vous aviez déjà en tête?
- 8) Dans le cadre de la quatrième section (Après la lecture) vous incluez le **réinvestissement**, lequel correspond souvent à **l'activité complémentaire choisie**. Pour quelle raison avez-vous choisi d'intégrer l'activité complémentaire aux interventions après la lecture?
- 9) Dans la dernière section (Conclusions/recommandations) vous présentez **la mise en situation**. Pour quelles raisons avez-vous choisi de placer cet élément à cet endroit plutôt que lors **des interventions avant la lecture**?
- 10) Avez-vous pris le temps de **lire les sections du documentaire lues** et de **parcourir l'ensemble de l'ouvrage** avant d'en faire la lecture aux enfants? Pourquoi?
- 11) Avez-vous tenté **d'anticiper les commentaires et les questions** des enfants lors de votre préparation de la lecture? Pourquoi?
- 12) Avez-vous cherché à **approfondir vos propres connaissances** sur ces sujets avant les lectures aux enfants? Pourquoi? Comment?
- 13) Pour quelles raisons avez-vous choisi de **conserver des intentions de lecture similaires** aux premières lectures (élargir ses connaissances, explorer la table des matières et faire réaliser aux enfants que le documentaire peut être lu de façon non séquentielle)?
- 14) **Avez-vous modifié votre façon de** préparer les interventions avant/pendant/après? Pourquoi?

15) À **quelle partie de la lecture** (avant, pendant ou après) vous êtes-vous le plus consacrée? Pourquoi?

16) Avez-vous planifié des activités complémentaires spécialement en **fonction des documentaires** ou avez-vous **repris des activités effectuées** lors des précédentes années scolaires? Pourquoi?

17) Lors des lectures interactives de documentaires, la planification écrite est **affichée à l'écran** qui se trouve à votre gauche. Est-ce que vous vous y référez **pendant la lecture**? Pourquoi?

18) Quels aspects de votre préparation considérez-vous avoir **améliorés** depuis le début du projet? Pourquoi?

19) Avez-vous rencontré **des défis** lors de la planification de ces lectures interactives? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?

### Recommandations basées sur les observations

#### Les réussites/ à conserver

- ☆ Choix du documentaire approprié à l'âge des enfants (lecture 6)
- ☆ Intentions de lecture pertinentes
- ☆ Excellente planification des interventions avant la lecture
- ☆ Prendre le temps de prédire les possibles réponses des enfants et les difficultés potentielles

### Les défis/ objectifs pour la prochaine lecture

- ❖ Indiquer les informations concernant les activités d’amorce dans la section dédiée aux interventions avant la lecture (Explorer le livre)
- ❖ Définir comment les accessoires seront utilisés
- ❖ Préciser en quoi les activités complémentaires planifiées permettront le réinvestissement des connaissances
- ❖ Privilégier les documentaires ayant été publiés dans les dix dernières années afin d’assurer la qualité des informations (lecture 5 : le documentaire date de 2002)
- ❖ Sélectionner des documentaires qui se prêtent bien aux lectures interactives réalisées au préscolaire (Lecture 5, *Mon lapin* : beaucoup de textes, images moins mises en évidence, petit format de l’ouvrage)
- ❖ Détailler davantage les interventions à effectuer pendant et après la lecture
- ❖ Prévoir un minimum de temps dédié à chacune des sections (avant, pendant, après et activités complémentaires)
- ❖ Suggestions de documentaires portant sur les lapins pour remplacer celui utilisé lors de la lecture 5
  - Neuman, S. B. (2015). *Les lapins*. Scholastic : National Geographic Kids.
    - Russell, G. (2013). *Lapins*. Artemis: Maxi-encyclopédie.
  - Tremblay, M. (2009). *Le lapin*. Édition de l’Homme : Nos amis les animaux.
  - Figueras, E. et Luchini, M. (2014). *Ton lapin nain en 50 questions!* Milan : 50 questions sur...
    - Aubert, I. (2016). *Mon lapin nain*. Grenouille : J’aime.

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de votre préparation des lectures interactives des documentaires? \**

## **2<sup>e</sup> partie : les interventions avant la lecture**

- 1) Quels aspects de vos **interventions avant la lecture considérez-vous avoir améliorés depuis le début du projet?** Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions avant la lecture? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?
- 3) Dans le cadre de votre planification pour la cinquième lecture, vous aviez prévu **demander aux enfants de nommer ce qu'ils aimeraient apprendre** à propos des lapins. Pourtant, cette intervention n'a pas été observée. Pour quelles raisons avez-vous finalement choisi de **ne pas mettre en œuvre cette pratique?**

### **Recommandations basées sur les observations**

#### **Les réussites/ à conserver**

- ☆ Lecture du titre : demander aux enfants de déduire le titre à partir de la page couverture (lecture 5)
- ☆ Activités d'amorce favorisant le développement d'habiletés en littératie (orthographe approchée, lecture 5)
- ☆ S'attarder à la page couverture : demander aux enfants de l'utiliser afin de deviner le sujet (lecture 5) et de nommer ce qu'ils reconnaissent (lecture 6)
- ☆ Demander aux enfants de deviner s'il s'agit d'un album de fiction ou d'un documentaire : rappeler les caractéristiques de ces deux types d'œuvres
- ☆ Préciser le nom de l'auteur et de l'illustrateur; demander aux enfants d'expliquer dans leurs mots leur rôle respectif.
- ☆ Lire la quatrième de couverture aux enfants : préciser aux enfants dans quelle intention celle-ci est lue

- ☆ Expliquer ce en quoi consiste le sommaire et l'index : faire une modélisation à partir d'un mot
- ☆ Inviter les enfants à réactiver leurs connaissances antérieures à propos des autres lectures interactives de documentaires (lecture 5) ou d'autres activités faites en classe (lecture 6)
- ☆ Faire une carte conceptuelle des connaissances initiales et l'agrémenter de dessins pour en faciliter la lecture par les enfants (lecture 5)
- ☆ Spécifier aux enfants qu'une seule section du documentaire sera lue
- ☆ Montrer l'un des schémas compris dans le documentaire et expliquer son utilité (lecture 5)
- ☆ Nommer la collection; présenter brièvement les autres ouvrages de la collection.
- ☆ Demander de nommer la table des matières

### **Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures**

- ❖ Nommer le nom de l'auteur et de l'illustrateur
- ❖ Intégrer l'écrit et les images dans la carte conceptuelle
- ❖ Faire la carte conceptuelle sur un plus grand support, de manière à ce que les enfants voient mieux les mots et les illustrations
- ❖ Spécifier clairement l'intention de lecture
- ❖ Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions avant la lecture dans le cadre des lectures interactives des documentaires? \**

### 3<sup>e</sup> partie : les interventions pendant la lecture

- 1) Quels aspects de vos **interventions pendant la lecture considérez-vous avoir améliorés depuis le début du projet?** Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions pendant la lecture? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?
- 3) Lors de la cinquième lecture, un moins grand nombre de questions ouvertes ont été posées aux enfants. Pour quelles raisons **vos pratiques ont-elles différé** lors de cette lecture?

### Recommandations basées sur les observations

#### Les réussites/ à conserver

- ☆ Offrir des occasions variées aux enfants d'intervenir
- ☆ Attirer l'attention des enfants des éléments propres aux textes informatifs : encadrés en bordure du texte (lecture 3), sous-titres
- ☆ Poser des questions qui amènent les enfants à réfléchir (lecture 6 : Pourquoi ne pourrait-on pas manger du crocodile ici? Où l'on peut acheter du poulet? »)
- ☆ Inviter les enfants à compléter des phrases pour vérifier leur compréhension (lecture 6 : Le poulailler est l'endroit où vivent les... (poules) et où elles pondent leurs ... (œufs).
- ☆ Inviter les enfants à utiliser l'image pour mieux comprendre ce en quoi consiste un nouveau mot (ex. : clapier)
- ☆ Montrer aux enfants que l'on peut choisir de ne lire que certaines parties du texte (ex. : un encadré ou le paragraphe d'introduction)
- ☆ Faire appel aux expériences antérieures de l'enfant (lecture 6 : « As-tu déjà vu une boîte d'œufs? As-tu déjà vu une date imprimée sur un œuf? »)
- ☆ Analyser les images avec les enfants : les utiliser pour deviner le contenu d'une double-page (lecture 6)

- ☆ Modéliser, pendant la lecture, le recours au glossaire (lecture 6)
- ☆ Demander aux enfants la signification de certains termes ou expressions (ex. : « domestication », « bac à litière », « abattoir », « carnivore vs herbivore », etc.)
- ☆ Pointer du doigt les mots lus
- ☆ Ajuster la longueur de la lecture en fonction du temps et des besoins des enfants (lecture 5 et lecture 6)
- ☆ Faire bouger les enfants pendant la lecture (ex. : imiter le nez du lapin)
- ☆ Raccourcir la durée des interventions pendant la lecture (lecture 5 : 23 minutes)
- ☆ Attirer l'attention des enfants sur un mot récurrent (lecture 6 : « protéine »)

### **Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures**

- ❖ Poser des questions ouvertes et des questions qui suscitent un haut degré de réflexivité chez l'enfant (voir les exemples ci-dessous) (lecture 5)
  - Est-ce que je peux donner des bonbons à manger à un lapin? – Qu'est-ce que je ne peux pas donner à manger à un lapin?
  - Est-ce que tu crois que le lapin aime ça? – Le lapin n'aime pas ça. Pourquoi à ton avis?
  - Sais-tu pourquoi il a besoin de ça? – À ton avis, pourquoi il a besoin de ça?
- ❖ Expliquer aux enfants à quoi servent les sous-titres
- ❖ Faire un répertoire des nouveaux mots appris : noter, à la vue des enfants, les nouveaux mots appris afin d'y revenir ultérieurement ou les ajouter au schéma des connaissances initiales
- ❖ Effectuer, pendant la lecture, quelques interventions liées au développement d'habiletés en littératie

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions pendant la lecture dans le cadre de lectures interactives des documentaires? \**

## **4<sup>e</sup> partie : les interventions après la lecture**

- 1) Quels aspects de vos **interventions après la lecture considérez-vous avoir améliorés depuis le début du projet?** Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions après la lecture? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier pour les prochaines lectures interactives** de documentaires à planifier?

### **Recommandations basées sur les observations**

#### **Les réussites/ à conserver**

- ☆ Rappeler aux enfants des informations importantes
- ☆ Compléter le schéma des connaissances initiales (lecture 5)
- ☆ Revenir sur des hypothèses faites avant la lecture
- ☆ Demander aux enfants comment on pourrait obtenir des informations additionnelles (lecture 5)
- ☆ Laisser du temps aux enfants pour émettre des commentaires (lecture 5)

#### **Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures**

- ❖ Faire un retour sur l'intention de lecture
- ❖ Demander aux enfants de nommer ce qu'ils ont retenu
- ❖ Demander aux enfants de nommer d'autres informations qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet
- ❖ Inviter les enfants à donner leur appréciation de la lecture
- ❖ Demander aux enfants s'ils ont des questions sur le sujet (au besoin modéliser : comment on pose une question, quelles questions sont pertinentes...)

- ❖ Consulter d'autres sources pour valider des informations (lecture 6 : utiliser une autre source pour confirmer que les saucisses et la viande de lapin font partie des viandes et substituts)
- ❖ Prévoir un temps minimum pour les interventions après la lecture

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions après la lecture dans le cadre de lectures interactives des documentaires? \**

## 5<sup>e</sup> partie : les activités complémentaires

Cinquième lecture : bricolage (lapin à colorier à découper et coller dans un panier de Pâques, dessiner ce dont le lapin a besoin pour vivre autour du panier).

Sixième lecture : histoire séquentielle (éclosion de l'œuf)

- 1) Quels aspects des **activités complémentaires effectuées après la lecture considérez-vous avoir améliorés** depuis le début du projet? Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** dans le cadre des activités complémentaires effectuées? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier?**
- 3) Vous privilégiez souvent des activités complémentaires qui se réalisent de **façon individuelle**. Pourquoi?
- 4) Lors de la lecture 5 (*Mon lapin*) quelle a été la **durée de l'activité complémentaire** (réalisation du panier de Pâques)?

## **Recommandations basées sur les observations**

### **Les réussites/ à conserver**

- ☆ Possibilité de faire des liens avec les lectures
- ☆ Activités variées
- ☆ Laisser le documentaire lu disponible dans le coin-lecture
- ☆ Activités réalisées peu de temps après la lecture : laisser un délai entre la lecture et l'activité afin de maintenir la concentration et l'intérêt des enfants (lecture 5)

### **Les défis/ objectifs pour les prochaines lectures**

- ❖ Faire des liens avec des albums de fiction qui ont été lus sur le même sujet : amener les enfants à relever les différences entre réalité et fiction
- ❖ Faire un retour sur l'activité complémentaire

*\*Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos des activités complémentaires réalisées suite aux lectures interactives des documentaires?*

## **Conclusion**

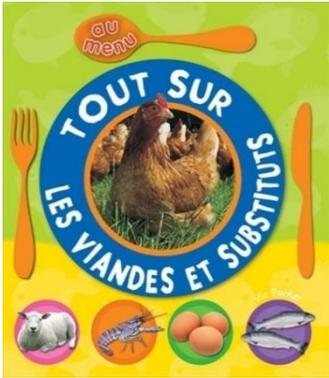
- Remerciements pour la participation
- Informations quant à la suite du projet : calendrier des prochaines lectures
- Questions de l'enseignant

ANNEXE III  
 EXEMPLE DE GRILLE D'OBSERVATION D'UNE LECTURE INTERACTIVE D'UN  
 DOCUMENTAIRE RÉALISÉE DANS LE CADRE DU PROJET

**Grille d'observation**

*La grille d'observation suivante sera complétée à l'aide des enregistrements vidéo des lectures interactives observées de même qu'avec la planification écrite remise par l'enseignante.*

Observation			
Date	26/03/2018 JJ/MM/AAAA	Enseignante	Marie
Heure de début/fin	Début : 10h25	Commission scolaire	CSDN
	Fin : 11h25		
Nom de l'observatrice	Hélène Beaudry	Nombre d'enfants présents	19 enfants (1 enfant non participant)
Autres informations		Sixième lecture. Deux suivis effectués.	

Documentaire utilisé			
Titre du documentaire	Tout sur les viandes et substituts	Nom de l'auteur(e)	Vic Parker (traduction d'Anne Lamontagne)
Nombre de pages	24 pages	Nom de l'illustrateur (trice)	Mike Byrne + photographies
Thème/ sujet	L'alimentation : les viandes et substituts	Maison d'édition	Scholastic
Collection (facultatif)	Au menu	Autres informations	L'ouvrage date de 2010. Collection présentée lors de la formation.
Photo du documentaire lu			

*Cette partie est effectuée par l'entremise des préparations écrites des enseignantes. Pour les sections « Préparation à la lecture », « Interventions avant la lecture », « Interventions pendant la lecture » et « Interventions après la lecture », les colonnes « oui » et « non » permettent d'indiquer si la pratique a été observée. La section « Description » permet quant à elle de décrire comment cette pratique est déployée dans l'action. Plus précisément, la chercheuse y insère les observations concrètes (actions, gestes et paroles de l'enseignante) qui permettent de faire état de la manière dont cette pratique est mise en œuvre.*

<b>Préparation à la lecture</b>			
Pratiques à privilégier	Oui	Non	Description
Le choix du documentaire est justifié par l'enseignante.		X	Bien que l'enseignante ne justifie pas le choix de son livre dans la planification écrite, elle précise qu'elle veut expliquer aux enfants son choix avant la lecture.
L'enseignante cible une intention de lecture.	X		L'intention de lecture est d'en apprendre davantage sur les viandes et substituts. Elle souhaite aussi leur expliquer le fonctionnement de la table des matières et expliquer aux enfants qu'il n'est pas nécessaire de tout lire le documentaire pour collecter des informations.
Les interventions à effectuer avant la lecture ont été planifiées.	X		L'enseignante prévoit plusieurs interventions avant la lecture. Ex. : demander aux enfants de nommer ce qu'ils voient sur la page couverture, expliquer le choix de son livre, présenter l'index, questionner les enfants à propos de leurs connaissances sur les viandes et substituts, mentionner l'intention de lecture.
Les interventions à effectuer pendant la lecture ont été planifiées.		X	L'enseignante ne prévoit pas d'interventions précises pendant la lecture. Elle cible plutôt des interventions générales.
Les interventions à effectuer après la lecture ont été	X		L'enseignante prévoit quelques interventions après la lecture. Ex. : faire un retour sur les apprentissages et les images, vérifier la compréhension des enfants par

planifiées.			rapport aux nouveaux apprentissages.
Des activités complémentaires à la lecture ont été prévues.	X		L'enseignante prévoit une activité complémentaire. Les enfants auront à découper et à replacer en ordre séquentiel des images illustrant la naissance du poussin.
Autres éléments observés en lien avec la préparation à la lecture.	X		La planification écrite est affichée sur l'écran d'ordinateur à la gauche de l'enseignante.

Interventions avant la lecture			
Pratiques à privilégier	Oui	Non	Description
L'enseignante lit le titre.	X		L'enseignante lit le titre en le pointant du doigt. Elle nomme la collection également. Elle ne fera que plus tard la distinction entre le titre et la collection.
L'enseignante s'attarde à la page couverture.	X		L'enseignante demande aux enfants de nommer ce qu'ils reconnaissent parmi les images de la page couverture.
L'enseignante demande aux enfants de prédire le sujet à l'aide du titre et/ou de la page couverture.	X		L'enseignante demande aux enfants de deviner le sujet à l'aide du titre et des images de la page couverture.
L'enseignante mentionne aux enfants le nom de l'auteur(e) et de l'illustrateur(trice).		X	
La quatrième de couverture est présentée aux enfants.	X		L'enseignante lit la quatrième de couverture aux enfants. Elle leur rappelle comment se nomme cette partie du livre. Elle explique la

			signification d'un mot du texte (protéine).
L'enseignante introduit le sujet par le biais d'une discussion, d'une démonstration ou à l'aide d'objets et d'accessoires.	X		L'enseignante demande aux enfants de nommer les quatre groupes alimentaires (le thème de l'alimentation vient tout juste d'être exploité en classe). Elle utilise un tableau du guide alimentaire canadien pour les aider. L'enseignante attire l'attention des enfants sur le groupe des viandes et substituts et leur demande de nommer les aliments qu'ils connaissent qui en font partie.
L'enseignante spécifie aux enfants l'intention de lecture.		X	
L'enseignante amène les enfants à effectuer des liens avec leurs connaissances antérieures.	X		L'enseignante demande aux enfants de nommer les quatre groupes alimentaires et de nommer des aliments qui font partie des viandes et substituts.
Avec les enfants, l'enseignante réalise un schéma de leurs connaissances initiales.	X		Bien qu'elle ne fasse pas de schéma écrit, l'enseignante illustre au grand tableau blanc à l'avant les viandes et substituts nommés par les enfants. Elle utilise une couleur différente pour les viandes et pour les substituts.
L'enseignante demande aux enfants de nommer ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet.		X	
Autres éléments par rapport aux interventions avant la lecture.	X		L'enseignante explique aux enfants pourquoi on appelle le « T-Bone » de cette façon. Elle l'illustre au tableau et demande aux enfants de nommer la lettre cachée dans l'aliment.  L'enseignante demande aux enfants de deviner, à partir du titre et de la page couverture, de quel type d'album il s'agit (documentaire).  L'enseignante présente la table des matières aux enfants. Elle leur demande d'expliquer son

		<p>utilité. L'enseignante l'utilise pour lire les sous-titres des sections qu'elle lira. Elle demande aussi aux enfants de lire les numéros des pages correspondantes.</p> <p>L'enseignante présente le glossaire et l'index. Elle explique l'utilité de chacun. Elle modélise l'utilisation avec le mot « protéine » pour le glossaire et le mot « œuf » dans l'index. L'enseignante compare aussi l'index de l'ouvrage avec celui du dernier documentaire lu (<i>Mon lapin</i>).</p>
Durée totale des interventions avant la lecture		19 minutes

Interventions pendant la lecture			
Pratiques à privilégier	Oui	Non	Description
Interventions visant à favoriser les interactions			
L'enseignante offre aux enfants plusieurs occasions d'interagir, par exemple en les questionnant ou en les invitant à émettre des commentaires.	X		L'enseignante questionne régulièrement les enfants et leur permet d'émettre des commentaires de façon spontanée. Ex. : « As-tu une idée de ce qu'est c'est? C'est un substitut de la viande, j'en ai parlé tout à l'heure? Où est-ce qu'on peut acheter ça, nous, du poulet? »
L'enseignante questionne les enfants sur le contenu de l'ouvrage afin de s'assurer de leur compréhension.	X		L'enseignante questionne les enfants où les invite à compléter des phrases afin de vérifier leur compréhension du contenu. Ex. : Pourquoi, nous, ici, on ne pourrait pas manger de la viande de crocodile? Est-ce que les viandes et substituts c'est une grande ou une petite portion de notre assiette? Le poulailler, c'est là où vivent les... (poules) et où elles pondent leurs... (œufs). Il y a une lampe infrarouge, car ils ont besoin de... (chaleur).

L'enseignante utilise des questions ouvertes et des questions de relance.	X		L'enseignante pose plusieurs questions ouvertes. Ex. : « As-tu une idée de ce que c'est? Sais-tu comment on appelle le bébé du mouton? Sais-tu quel est le pays qui produit le plus d'œufs de poule au monde? Ça commence par « chhhh » ...
L'enseignante invite les enfants à établir des liens entre le contenu du documentaire et leurs connaissances ou expériences antérieures.	X		L'enseignante questionne les enfants afin de les amener à faire des liens avec leurs connaissances antérieures. Ex. : « Te souviens-tu du nom de cet océan? Il s'agit de quelque chose qui remplace la viande dont on a parlé tout à l'heure? Est-ce que tu as déjà vu ça, une date imprimée sur un œuf? Est-ce que tu as déjà vu ça, une boîte d'œufs? »
Interventions visant à bonifier les habiletés des enfants à utiliser les textes informatifs			
L'enseignante modélise des stratégies de compréhension de lecture telles que consulter les illustrations pour bonifier sa compréhension du texte ou relire un passage plus complexe.	X		L'enseignante modélise quelques stratégies de compréhension de lecture, comme utiliser l'image pour obtenir des informations où reformuler dans ses mots un passage plus complexe.
L'enseignante définit les nouveaux concepts ou les nouveaux mots.	X		L'enseignante s'attarde à la définition de quelques mots de vocabulaire spécialisé. Ex. : « poulailler », « lampes infrarouges », « abattoir », « tapis roulant »
Avec les enfants, l'enseignante établit un répertoire des nouveaux mots appris au cours de la lecture.		X	
L'enseignante attire l'attention des enfants sur les éléments propres aux textes informatifs	X		Pendant la lecture, l'enseignante modélise le recours au glossaire à l'aide des termes « abattoir » et « tapis roulants ».

tels que les légendes, les encadrés, la table des matières ou le lexique.			
L'enseignante analyse les images avec les enfants.	X		<p>L'enseignante attire l'attention des enfants sur certaines images et demande aux enfants de dîner de quoi il s'agit? Ex. : « Regarde. As-tu une idée de ce que c'est? »</p> <p>L'enseignante invite les enfants à recourir aux images afin d'enrichir leurs réponses, par exemple pour donner des exemples de substitut de la viande.</p> <p>L'enseignante invite les enfants à utiliser les images afin de deviner le sujet d'une section de l'ouvrage.</p> <p>L'enseignante utilise une carte du monde illustrée dans le documentaire afin d'appuyer le contenu du texte.</p>
L'enseignante lit des passages ciblés du documentaire selon ses intentions de lecture au lieu de lire celui-ci dans son entièreté et de façon séquentielle.	X		L'enseignante lit des sections précises du documentaire.
<b>Interventions propres au développement d'habiletés en littératie</b>			
L'enseignante pointe du doigt les mots lus.	X		L'enseignante pointe du doigt les mots lus la majorité du temps.
L'enseignante attire l'attention des enfants sur les lettres de l'alphabet et/ou leur demande de nommer des lettres reconnues.		X	L'enseignante l'a fait brièvement avant la lecture (reconnaître la lettre « T » dans l'illustration du « T-Bone »).

L'enseignante attire l'attention des enfants sur le son ou le nom de certaines lettres.		X	
L'enseignante attire l'attention des enfants sur certains mots récurrents.	X		L'enseignante attire l'attention des enfants sur le mot « protéines ». Comme le terme revient souvent, elle demande aux enfants s'ils se souviennent de sa signification.
Autres éléments par rapport aux interventions pendant la lecture.		X	
Durée totale des interventions pendant la lecture	23 minutes 30		

### Interventions après la lecture

Pratiques à privilégier	Oui	Non	Description
L'enseignante effectue un retour sur l'intention de lecture avec les enfants.		X	
L'enseignante demande aux enfants de relater leurs apprentissages.		X	
L'enseignante effectue un rappel des nouvelles connaissances.	X		L'enseignante utilise le tableau où elle avait dessiné, avant la lecture, les viandes et substituts nommés par les enfants. Pour chacune, l'enseignante demande aux élèves si l'aliment a été abordé lors de la lecture. Lorsque ce n'est pas le cas, elle mentionne aux enfants comment il est possible de déterminer s'il s'agit réellement d'un aliment faisant partie des viandes et substituts. (ex. : Ça, même si on n'en a pas parlé, on sait que c'est une viande, car on l'avait lu dans notre autre documentaire ».

L'enseignante questionne les enfants afin de vérifier leur compréhension.			L'enseignante pose quelques questions aux enfants afin de vérifier leur compréhension. Ex. : Qu'est-ce que c'est déjà un substitut de la viande? Le tofu, ça vient de quel aliment déjà? Les noix, est-ce que ça vient d'un animal? Te souviens-tu d'où viennent les œufs? »
L'enseignante demande aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet.		X	
L'enseignante invite les enfants à poser des questions, à commenter ou à donner leur appréciation.		X	
Avec les enfants, l'enseignante complète le schéma des connaissances initiales à l'aide des informations apprises au cours de la lecture.		X	L'enseignante revient sur les dessins qu'elle avait faits au tableau blanc à partir des connaissances initiales des enfants.
L'enseignante invite les enfants à porter un regard critique sur l'ouvrage lu, par exemple en validant certaines informations auprès d'autres sources.		X	
Autres éléments par rapport aux interventions après la lecture.		X	
Durée totale des interventions après la lecture	5 minutes		

Activités complémentaires à la lecture			
Type d'activités			
Activité dirigée	Projet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Atelier <input type="checkbox"/>	Autre: <input type="checkbox"/> _____
Regroupement			
Individuel	<input type="checkbox"/> en plénière <input type="checkbox"/>	En équipes de _____ enfants	
Description de l'activité			
Les enfants ont à découper et à coller en ordre séquentiel les différentes étapes de la naissance du poussin (la poule pond un œuf, l'œuf éclot, etc.)			
Durée de l'activité complémentaire			10 à 15 minutes selon le rythme des enfants
L'activité permet aux enfants de réinvestir les connaissances apprises au cours de la lecture.			Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
Autres informations pertinentes sur l'activité complémentaire			
L'activité permet le réinvestissement des nouvelles connaissances puisqu'une section de la lecture portait sur les œufs et leur production.			

ANNEXE IV  
CANEVAS DE L'ENTREVUE INITIALE

**Canevas d'entrevue initiale**

Inspiré du questionnaire de Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2017)

**Introduction**

- Mots de salutation
- Remerciements pour la participation au projet de recherche
- Rappel de l'objectif du projet de recherche
- Explications quant aux visées de la présente entrevue, description des différentes parties de l'entrevue
- Rappel du droit de choisir de ne pas répondre à une question
- Questions de l'enseignante avant de commencer l'entrevue

**1re partie : les pratiques de lecture interactive**

1) Pouvez-vous me décrire dans vos mots **ce qu'est la lecture interactive**?

2) En classe conduisez-vous des **lectures interactives**?

Sinon, pourquoi?

Si oui, dans quel **but/intention pédagogique**?

3) À quelle **fréquence** faites-vous la lecture interactive aux enfants de votre classe?

4) Lorsque vous faites la lecture interactive en classe, quelle en est **la durée moyenne**?

5) Lorsque vous faites la lecture interactive aux enfants, **quel regroupement** (groupe-classe, sous-groupe, individuel) privilégiez-vous? Pourquoi ?

6) Souhaiteriez-vous ajouter autre chose quant à vos pratiques de lecture interactive?

## 2<sup>e</sup> partie : l'exploitation des documentaires en classe

1) Pouvez-vous me décrire dans vos mots ce qu'est **un livre documentaire**?

2) En classe conduisez-vous des lectures interactives **à partir de documentaires**?

Sinon, pourquoi?

Si oui, dans quel **but/ intentions pédagogiques**?

*Poser les questions \*\* si l'enseignante répond « oui ».*

\*\*3) À quelle **fréquence** faites-vous la lecture interactive de documentaires aux enfants de votre classe? Pourquoi est-ce que cette fréquence diffère ou non comparativement aux lectures interactives en général?

\*\*4) Lorsque vous faites la lecture interactive d'un documentaire, quelle en est la **durée** moyenne ? Pourquoi est-ce que cette durée diffère ou non comparativement aux lectures interactives en général?

\*5) Comment **sélectionnez-vous** les documentaires lus? Pourquoi?

\*\*6) Lorsque vous faites la lecture interactive d'un documentaire aux enfants, quel **regroupement** (groupe-classe, sous-groupe, individuel, etc.) privilégiez-vous? Pourquoi est-ce que le type de regroupement privilégié diffère ou non des lectures interactives en général?

\*\*7) Lorsque vous faites la lecture interactive d'un documentaire aux enfants, faites-vous des **interventions avant, pendant, après la lecture**?

Sinon, pourquoi?

Si oui, dans quel **but**? **Quelles interventions** faites-vous :

- **avant;**
- **pendant;**

- **après?**

Avez-vous des **exemples** pour illustrer vos habitudes?

\*\*8) Avant de faire la lecture interactive d'un documentaire, **préparez**-vous votre lecture?

Sinon, pourquoi?

Si oui, pourquoi? **Comment? Qu'allez-vous planifier?**

\*\*9) Lorsque vous faites la lecture d'un documentaire aux enfants, vous attardez-vous aux **illustrations**?

Sinon, pourquoi?

Si oui, dans quel **but/intention pédagogique**? **Comment** vous attardez-vous aux images?

\*\*10) Effectuez-vous des **activités complémentaires** suite à la lecture interactive d'un documentaire?

Sinon, pourquoi?

Si oui, dans quel **but/intention pédagogique**? Quel **type d'activités** faites-vous vivre aux enfants? Avez-vous des **exemples** pour illustrer vos propos?

11) Dans le **coin-lecture** de votre classe, retrouve-t-on des documentaires?

Sinon, pourquoi?

Si oui, **quels types de documentaires** y retrouve-t-on (sujet, collection, format, etc.)? Quelle **proportion** les documentaires représentent-ils sur l'ensemble des livres du coin lecture?

12) Dans votre classe, retrouve-t-on des documentaires à **d'autres endroits** outre le coin-lecture?

Sinon, pourquoi?

Si oui, dans quel **but/intention pédagogique**? Dans **quelles aires** de la classe les retrouve-t-on? **Quels types de documentaires** y retrouve-t-on (sujet, collection, format, etc.)?

13) Souhaiteriez-vous ajouter autre chose quant à votre exploitation des documentaires en classe?

## **Conclusion**

- Remerciements pour la participation
- Remplir le document portant sur les renseignements généraux et le questionnaire initial
- Pendant que l'enseignante remplit le formulaire, je vais dénombrer le nombre d'albums étant des documentaires dans le coin lecture de la classe
- Informations quant à la suite du projet
  - Jour et lieu de la formation : vendredi 9 février, 8h30 à 15h00, UQAR, campus de Lévis (1595 boul. Alphonse-Desjardins) local 3008.
  - Amener à la formation, si vous en avez, vos documentaires « coup de cœur »
  - Amener les formulaires d'autorisation des parents signés
  - Planifier des moments pour les lectures interactives dans les semaines suivant la formation
- Questions de l'enseignante

ANNEXE V  
QUESTIONNAIRE AUTORAPPORTÉ

## Questionnaire

Questionnaire conçu sur la base des travaux de Bernier (2017) et Boudreau, Beaudoin et Mélançon (2017)

<b>Avant de faire la lecture d'un documentaire aux enfants...</b>	1 Jamais ou presque jamais	2 À l'occasion	3 Souvent	4 Très souvent ou toujours
1) je planifie ma lecture.	1	2	3	4
2) je lis l'ouvrage avant de le lire aux enfants.	1	2	3	4
3) je cible une intention de lecture.	1	2	3	4
4) je choisis le documentaire en fonction de mon intention de lecture.	1	2	3	4
5) je choisis des textes riches qui me permettent de travailler le vocabulaire et la compréhension.	1	2	3	4
6) je prépare des questions que je poserai aux enfants avant la lecture.	1	2	3	4

7) je découvre le livre en même temps que les enfants pour vivre les surprises avec eux.	1	2	3	4
8) je prépare des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants avant la lecture.	1	2	3	4
9) je garde des traces écrites de ma planification (ex. : une feuille aide-mémoire).	1	2	3	4

<b>Lorsque je fais la lecture interactive d'un documentaire aux enfants...</b>	1	2	3	4
	Jamais ou presque jamais	À l'occasion	Souvent	Très souvent ou toujours
1) je présente le livre dans son contexte éditorial (titre, page couverture, quatrième de couverture, auteur et illustrateur).	1	2	3	4
2) je détermine le niveau de connaissances des enfants sur le contenu du livre par le biais d'une discussion sur le titre, les illustrations et les expériences personnelles des enfants.	1	2	3	4
3) je demande aux enfants de faire des prédictions sur le contenu de l'ouvrage (anticiper le sujet).	1	2	3	4
4) je donne aux enfants une intention de lecture claire aux enfants.	1	2	3	4

5) j'établis un lien entre les connaissances des enfants et ce qu'ils vont apprendre dans le texte.	1	2	3	4
6) je pose des questions régulièrement pour voir si les enfants comprennent le contenu.	1	2	3	4
7) je définis les nouveaux concepts par des démonstrations, des exemples ou des illustrations.	1	2	3	4
8) je reformule le texte quand il est clair que les enfants n'ont pas compris.	1	2	3	4
9) j'encourage les enfants à faire des commentaires et à poser des questions sur le texte et les illustrations afin de leur rendre les concepts plus familiers.	1	2	3	4
10) j'attire l'attention sur les titres de la table des matières, sous-titres, les légendes, les titres des figures, les encadrés de texte, etc.	1	2	3	4
11) j'analyse les illustrations avec les enfants.	1	2	3	4
12) j'aide les enfants à intégrer des informations du texte à leurs propres connaissances et expériences.	1	2	3	4
13) j'invite les enfants à expliquer ce qu'ils ont appris grâce à la lecture du texte.	1	2	3	4
14) j'amène les enfants à faire ressortir les informations importantes du texte ou celles qui permettent de répondre à l'intention de lecture.	1	2	3	4
15) je préfère ne pas faire de retour après la lecture interactive d'un documentaire puisque les enfants sont trop fatigués.	1	2	3	4

16) je demande aux enfants s'ils ont apprécié la lecture interactive du documentaire.	1	2	3	4
17) je réalise une activité conçue en lien avec la lecture	1	2	3	4
18) je range le livre dès que j'ai terminé la lecture et je commence une autre activité.	1	2	3	4

ANNEXE VI  
QUESTIONNAIRE DE RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

**Renseignements généraux**

(Boudreau, Beaudoin et Mélançon, 2017)

1. Quel est votre statut d'emploi?

Régulier temps plein <input type="checkbox"/> Régulier temps partiel <input type="checkbox"/>	Précaire temps plein <input type="checkbox"/> Précaire temps partiel <input type="checkbox"/>
--	--

2. Depuis combien d'années enseignez-vous? \_\_\_\_\_

3. Pendant combien d'années avez-vous enseigné aux niveaux suivants?

Cycles	Années et mois	Spécialité (oui/non)	Si vous avez répondu «oui», précisez laquelle
Préscolaire			
1er cycle du primaire			
2e cycle du primaire			
3e cycle du primaire			

4. Combien d'enfants avez-vous dans votre classe cette année? \_\_\_\_\_

5. Pour chacun des diplômes que vous avez obtenus, indiquez le titre :

Diplôme	Titre
Certificat	
Baccalauréat	
Études supérieures	
Autres (Spécifiez)	

6. Avez-vous participé à des formations en lien avec l'exploitation de la littérature jeunesse en classe au cours des cinq dernières années?

Oui

Non

Si oui, spécifiez le sujet et le nombre d'heures :

Sujet	Nombre d'heures

**Merci de votre collaboration!**

ANNEXE VII  
CANEVAS DE L'ENTREVUE BILAN- LE CAS DE KARINE

**Canevas d'entrevue de bilan- Karine**

**Introduction**

- Mots de salutation
- Descriptions des objectifs de l'entrevue de bilan
- Description du contenu de l'entrevue
- Rappel du droit de ne pas répondre à une question
- Questions de l'enseignante avant de commencer l'entrevue

**1<sup>re</sup> partie : retour sur la participation au projet**

- 1) Quels **bénéfices** avez-vous retirés de votre participation au projet? Avez-vous des **exemples concrets** pour les illustrer?
- 2) Quels **défis/difficultés** avez-vous rencontrés dans le cadre de votre participation au projet? Avez-vous des **exemples concrets** pour les illustrer?
- 3) Quels facteurs vous ont **aidée à mettre en œuvre les pratiques recommandées qui vous avaient été présentées dans le cadre de la formation**? Pourquoi?
- 4) Au terme de votre participation au projet, quels **ajustements comptez-vous apporter à vos pratiques**? Pourquoi? Comment procéderez-vous à ces ajustements?
- 5) Avez-vous des **commentaires ou des questions** par rapport à votre participation au projet?

## 2<sup>e</sup> partie : retour sur les pratiques mises en œuvre au cours des lectures observées

### 2A) Préparation à la lecture

- 1) Quels aspects de votre préparation aimeriez-vous **conserver** dans vos pratiques? Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** lors de la **planification des lectures interactives**? Lesquels?
- 3) Dans le cadre des lectures interactives observées, vous avez privilégié **une liste des interventions prévues** divisée en **trois sections** soit les suivantes : préparation à la lecture, avant la lecture (avec les élèves) et après la lecture. Pourquoi avez-vous choisi d'organiser votre planification de cette façon?
- 4) Considérant que **cinq étapes de pratiques recommandées** avaient été présentées lors de la formation (préparation de la lecture, interventions avant, pendant et après et activités complémentaires) pourquoi avoir choisi de regrouper les différentes étapes de votre planification en **trois sections**?
- 5) Considérant que **la carte conceptuelle** (ou schéma des connaissances initiales) est effectuée avec les enfants, pourquoi avoir placé cet aspect dans la section « préparation à la lecture »?
- 6) Dans le cadre des quatre premières lectures observées, vous n'avez **pas ciblé d'interventions précises** à effectuer pendant la lecture. Cependant, pour les **trois dernières lectures**, vous avez **détaillé davantage les interventions prévues** (ex. : question à poser, mots sur lesquels s'attarder, etc.). Pour quelles raisons avez-vous modifié cet aspect dans vos pratiques?
- 7) Comment avez-vous procédé afin de **déterminer les interventions** prévues avant et après la lecture? À **quelle partie de la lecture** vous êtes-vous le plus attardée? Pourquoi?

8) Quels critères ont guidé vos choix quant à la **sélection des œuvres lues**? Pourquoi avoir privilégié ces **critères de sélection**?

9) Dans le cadre des lectures effectuées, vous avez choisi de reprendre à quelques reprises **les mêmes documentaires** afin d'en exploiter différentes sections plutôt que de présenter un nouveau documentaire aux enfants. Pour quelles raisons avez-vous procédé ainsi?

10) Avez-vous pris le temps de **lire les sections du documentaire lues** et de **parcourir l'ensemble de l'ouvrage** avant d'en faire la lecture aux enfants? Pourquoi?

11) Dans le cadre des lectures interactives observées, vous aviez souvent comme **intention de lecture d'élargir les connaissances des enfants** à propos des sujets abordés. Pourquoi avoir privilégié cette intention de lecture?

12) Pour quelles raisons la **réalisation des activités complémentaires** n'a pas été intégrée à la planification écrite?

13) Avez-vous tenté **d'anticiper les commentaires et les questions** des enfants lors de votre préparation de la lecture? Pourquoi?

14) Avez-vous cherché à **approfondir vos propres connaissances** sur ces sujets avant les lectures aux enfants? Pourquoi? Comment?

15) Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos préparations à la lecture?

## **2B) Interventions avant la lecture**

1) Quels aspects de vos interventions avant la lecture aimeriez-vous **conserver** dans vos pratiques? Pourquoi?

2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions avant la lecture? Lesquels?

- 3) Pour certaines lectures observées, **le contexte éditorial** n'a pas été abordé (présentation de l'auteur et de l'illustrateur, maison d'édition, collection, etc.). Pour quelles raisons avez-vous choisi de ne pas vous y attarder?
- 4) Lorsque vous entamiez la lecture d'un nouveau documentaire, vous vous attardiez à la **page couverture**. Dans quelle intention le faisiez-vous?
- 5) Pour quelles raisons avez-vous choisi de ne pas vous attarder à **la quatrième de couverture** dans le cas de certains documentaires lus?
- 6) Dans l'ensemble des lectures observées, vous aviez le souci d'introduire **le sujet par le biais d'une discussion basée sur l'élaboration d'un schéma de connaissances initiales**. Pour quelle raison avez-vous privilégié cette intervention avant la lecture?
- 7) Lors de plusieurs lectures, **l'intention de lecture** n'a pas été spécifiée clairement aux enfants avant la lecture. Quels éléments ont fait en sorte que **l'intention de lecture soit présentée ou non** aux enfants avant la lecture?
- 8) Lors de certaines lectures, vous avez proposé aux enfants de **voter** afin de déterminer **quelles sections du documentaire seraient lues**. Pour d'autres lectures, vous avez **ciblé vous-mêmes** les éléments qui feraient l'objet de la lecture. Quels éléments ont fait en sorte que vous choisissiez l'une ou l'autre de ces deux approches?
- 9) Lors des lectures, vous avez choisi de **lire des passages ciblés** des documentaires plutôt que de les lire dans leur intégralité. **Pour quelles raisons** avez-vous choisi de procéder ainsi? Comment avez-vous **choisi les passages lus**?
- 10) Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions avant la lecture?

## 2C) Interventions pendant la lecture

- 1) Quels aspects de vos interventions **pendant la lecture** aimeriez-vous **conserver** dans vos pratiques? Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions pendant la lecture? Lesquels?
- 3) Pour quelques lectures, vous avez invité les enfants à **faire des liens avec leurs connaissances intérieures** (schéma élaboré précédemment, expériences vécues en classe ou au quotidien, etc.). Quels éléments ont fait en sorte que les enfants soient invités ou non à établir des liens avec leurs connaissances antérieures?
- 4) Dans le cadre de plusieurs lectures, vous avez invité les enfants à **émettre des hypothèses**, par exemple par rapport au nom ou au fonctionnement d'un objet. Pourquoi avez-vous privilégié ce type d'intervention?
- 5) Lors de lectures, vous donniez souvent l'occasion aux enfants de **raconter des anecdotes ou de faire des commentaires personnels**. Pour quelles raisons avez-vous procédé ainsi?
- 6) Lors de la plupart des lectures, vous vous êtes attardée à plusieurs **mots de vocabulaire spécialisés**. Comment avez-vous **ciblé les mots** sur lesquels vous vous êtes arrêtées avec les enfants?
- 7) Mis à part la cinquième lecture, pour quelles raisons n'avez-vous pas construit **de répertoire** (affiche, mots-étiquettes, liste affichée en classe ou au TNI) **des nouveaux mots** de vocabulaire appris lors des lectures interactives? Pour quelles raisons avez-vous choisi d'utiliser les **mots-étiquettes** pour **attirer l'attention des enfants sur les nouveaux mots** lors de la cinquième lecture?
- 8) Lors de certaines lectures interactives observées, vous vous êtes attardées à des **éléments caractéristiques des textes informatifs** tels que la table des matières. Quels éléments ont fait en sorte que vous vous attardiez ou non à ces aspects?

9) Lors de la plupart des lectures, vous vous êtes attardées **aux images** avec les enfants. Dans quelle intention avez-vous privilégié cette intervention? Quels éléments ont fait en sorte que vous vous attardiez ou non aux images?

10) Lors des lectures, vous avez davantage privilégié les interventions visant à développer des **habiletés de lecture en lien avec les textes informatifs ou à favoriser les interactions** (ex. : compléter l'information à l'aide de l'image, se questionner sur la signification d'un nouveau mot) **que les interventions visant le développement d'habiletés en littératie** (ex. : pointer du doigt les mots, lus, demander aux enfants de nommer des lettres reconnues dans les sous-titres). Pour quelles raisons avez-vous ciblé ce type d'intervention?

11) Lors des dernières lectures, vous avez fréquemment **pointé du doigt les mots lus** aux enfants dans le documentaire. Pourquoi **avez-vous ajouté cet aspect à vos pratiques** lors de la période d'expérimentation?

12) La **durée totale des interventions pendant la lecture** est demeurée, au fil des lectures observées, relativement courte (en moyenne 9min30). Pour quelles raisons avez-vous privilégié de courtes périodes de lecture?

13) Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions pendant la lecture?

## **2D) Interventions après la lecture**

1) Quels aspects de vos interventions **après la lecture** aimeriez-vous **conserver** dans vos pratiques? Pourquoi?

2) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions après la lecture? Lesquels?

3) Pourquoi n'avez-vous pas effectué de **retour sur l'intention de lecture**?

- 4) Vous avez parfois demandé aux enfants d'indiquer leur **appréciation de la lecture**. Dans quelle intention avez-vous privilégié cette intervention? Quels éléments ont fait en sorte que cette intervention **soit privilégiée ou non**?
- 5) Dans le cadre des lectures effectuées, vous avez eu le souci de **faire un rappel des nouvelles connaissances** et d'amener les enfants à **nommer leurs apprentissages** en complétant la carte conceptuelle. Pourquoi avez-vous choisi de procéder de cette façon?
- 6) Pour quelles raisons avez-vous choisi de ne pas amener les enfants à **porter un regard critique** sur le documentaire lu (par exemple en validant les informations à partir d'une autre source)?
- 7) Pour quelles raisons n'avez-vous pas invité les enfants à **poser des questions à propos du sujet**?
- 8) Pourquoi, après les lectures interactives, avez-vous choisi de **ne pas demander aux enfants de nommer ce qu'ils aimeraient apprendre de plus** sur le sujet?
- 9) Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos interventions après la lecture?

## **2E) Activités complémentaires**

- 1) Quels aspects de vos **activités complémentaires** à la lecture aimeriez-vous conserver dans vos pratiques? Pourquoi?
- 2) Avez-vous rencontré des défis lors des **activités complémentaires** à la lecture? Lesquels?
- 3) Pour quelles raisons avez-vous choisi de **privilégier des activités complémentaires sous forme d'activités libres**?
- 4) Quels éléments ont fait en sorte que des activités complémentaires **soient réalisées ou non**?

5) Souhaiteriez-vous ajouter autre chose à propos de vos activités complémentaires?

### **Portrait de la classe**

Comment décririez-vous **la clientèle** composant votre groupe-classe?

Comptez-vous, parmi votre groupe-classe, **des enfants présentant des besoins particuliers**? Si oui, quels types de besoins particuliers ont ces enfants?

Considérant les caractéristiques de votre groupe-classe considérez-vous que **la gestion de classe constitue un défi**?

Les caractéristiques de votre groupe-classe (type de clientèle et besoins particuliers des enfants) ont-ils **joué un rôle dans votre mise en œuvre de pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires**? Pourquoi?

*Questionnaire à remplir*

### **Conclusion**

- Remerciements pour la participation au projet
- Informations quant à la suite du projet
- Questions de l'enseignante

ANNEXE VIII  
CANEVAS DE L'ENTREVUE BILAN- LE CAS DE MARIE

## Canevas d'entrevue de bilan- Marie

### Introduction

- Mots de salutation
- Descriptions des objectifs de l'entrevue de bilan
- Description du contenu qui sera abordé dans l'entrevue
- Rappel du droit de ne pas répondre à une question
- Questions de l'enseignante avant de commencer l'entrevue

### 1<sup>er</sup> partie : retour sur la participation au projet

- 1) Quels **bénéfices** avez-vous retirés de votre participation au projet? Avez-vous des **exemples concrets** pour les illustrer?
- 2) Quels **défis/difficultés** avez-vous rencontrés dans le cadre de votre participation au projet? Avez-vous des **exemples concrets** pour les illustrer?
- 3) **Quels facteurs** vous ont aidée à mettre en œuvre les pratiques recommandées qui vous avaient été présentées dans le cadre de la formation? **Pourquoi?**
- 4) Quels effets considérez-vous que **le suivi** a eus sur la mise en œuvre des pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires? **Pourquoi?**
- 5) Au terme de votre participation au projet, quels **ajustements** comptez-vous apporter à vos pratiques? **Pourquoi? Comment** procéderez-vous à ces ajustements?
- 6) Avez-vous des **commentaires ou des questions** par rapport à votre participation au projet?

## **2<sup>e</sup> partie : retour sur les pratiques mises en œuvre au cours des lectures observées**

### **2A: retour sur la préparation à la lecture**

1) Lors de l'entrevue initiale, vous aviez mentionné **ne pas faire de planification écrite** de vos lectures interactives. Considérez-vous que de faire une planification écrite vous a **aidée à mettre en œuvre les pratiques recommandées** présentées lors de la formation?

**Pourquoi?**

2) Suite au projet, prévoyez-vous **conserver des traces écrites** de vos planifications de lectures interactives de documentaires. Si oui, pourquoi? Sinon, pourquoi?

3) Lors du projet de recherche, vous avez mentionné avoir eu de la difficulté **à trouver des documentaires récents et appropriés** à l'âge des enfants parmi les ressources disponibles en milieu scolaire. Quels moyens considérez-vous employer suite au projet afin de **surmonter cette difficulté?**

4) Lors du projet de recherche, vous avez choisi de **conserver des intentions de lecture similaires** puisqu'elles répondaient aux besoins des enfants (élargir les connaissances, découvrir la table des matières, comprendre qu'il n'est pas nécessaire de lire le documentaire dans son entièreté). Considérez-vous que les lectures effectuées vous ont permis de **répondre à ces intentions de lecture?**

5) Envisagez-vous **d'autres intentions de lecture** que vous pourriez donner aux enfants dans le cadre de **lectures interactives de documentaires?**

6) Au terme du projet, avec quelle partie (interventions avant, pendant, après et activités complémentaires) de la lecture interactive de documentaires vous sentez-vous le **plus à l'aise de planifier vos interventions?** Avec laquelle **vous sentez-vous le moins à l'aise?**  
**Pourquoi?**

7) Lors de la dernière lecture interactive de documentaires, **quels critères** ont guidé votre choix de l'œuvre lue?

8) Dans l'ensemble de vos planifications, vous avez choisi de ne pas cibler d'interventions précises **pour les interventions pendant la lecture** (ex. : poser une certaine question, s'arrêter sur un mot précis). Pour quelles raisons avez-vous choisi de procéder ainsi?

9) Dans le cadre des interventions pendant la lecture, vous spécifiez vouloir amener les enfants à « **photographier** » **les images dans leur tête**? Pourquoi? Comment **cela se traduit dans vos pratiques**?

10) Dans le cadre des interventions après la lecture, vous avez spécifié vouloir effectuer **un retour sur les images**. Pourquoi? Comment **cela se traduit dans vos pratiques**?

11) Lors de la dernière lecture interactive de documentaires, avez-vous cherché à **approfondir vos propres connaissances** sur le sujet avant d'en faire la lecture aux enfants? Pourquoi? Comment?

12) Depuis le début du projet, **avez-vous modifié votre façon de préparer les interventions** avant/pendant/après/ activités complémentaires? Pourquoi?

13) Quels aspects de votre préparation de la lecture considérez-vous avoir **améliorés** depuis le début du projet? Pourquoi?

14) Avez-vous rencontré **des défis** lors de la planification des lectures interactives? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier**?

15) Souhaiteriez-vous **ajouter autre chose** à propos de votre préparation des lectures interactives de documentaires?

## **2B : retour sur les interventions avant la lecture**

1) Pour chacune des lectures observées, vous avez pris soin de **vous attarder à la page couverture du documentaire**. Dans **quelle intention** avez-vous privilégié cette pratique?

- 2) Pour chacune des lectures observées, vous avez invité les enfants à **deviner le sujet du documentaire** et à **justifier leur hypothèse**. Dans **quelle intention** avez-vous privilégié cette pratique?
- 3) Pour plusieurs des lectures effectuées, vous avez demandé aux enfants de **déduire s'il s'agissait d'un album d'histoire ou d'un documentaire**. Pour **quelles raisons** avez-vous privilégié cette pratique?
- 4) Pour quelques lectures, vous avez pris soin d'attirer l'attention des enfants sur des **éléments propres aux documentaires** (glossaire, index, schémas, etc.). Pour **quelles raisons** avez-vous choisi d'ajouter cette intervention à vos pratiques?
- 5) Au cours du projet, vous avez commencé à **lire la quatrième de couverture** avec les enfants. Pourquoi avez-vous **ajouté cette intervention** à vos pratiques?
- 6) Pour certaines lectures, vous avez choisi de faire avec les enfants **une carte conceptuelle de leurs connaissances initiales**. Quels éléments ont fait en sorte que **cette pratique soit mise en œuvre ou non**?
- 7) Pour la plupart des lectures, vous n'avez pas demandé aux enfants **ce qu'ils aimeraient apprendre pendant la lecture**. Pour **quelles raisons** avez-vous choisi de ne pas mettre en œuvre cette pratique?
- 8) Pour l'ensemble des lectures, vous avez eu le souci **d'organiser une activité d'amorce**. Pour **quelles raisons** avez-vous privilégié cette pratique?
- 9) Les activités d'amorce réalisées étaient parfois effectuées **immédiatement avant la lecture**. Quels éléments ont fait en sorte que l'activité d'amorce **soit réalisée à ce moment ou non**?
- 10) Avant les lectures, vous avez pris soin de mentionner aux enfants **qu'une seule section du documentaire ne serait lue**. Pour **quelles raisons** avez-vous privilégié cette intervention?

11) Quels aspects de vos **interventions avant la lecture considérez-vous avoir améliorés depuis le début du projet?** Pourquoi?

12) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions avant la lecture? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier?**

13) Souhaiteriez-vous **ajouter autre chose** à propos de vos interventions avant la lecture dans le cadre des lectures interactives de documentaires?

## **2C : retour sur les interventions pendant la lecture**

1) Pendant les lectures, vous avez régulièrement amené les enfants **à faire des liens avec leur vécu ou leurs connaissances antérieures**. Pour **quelles raisons** avez-vous privilégié cette intervention?

2) Pendant les lectures, vous avez principalement modélisé quatre **stratégies de compréhension de lecture** : le recours aux images, le questionnement sur le sens des nouveaux mots, le recours au glossaire et la reformulation dans ses propres mots. Pour **quelles raisons** avez-vous **privilégié ces stratégies en particulier?**

3) Par rapport aux **mots de vocabulaire spécialisés**, vous avez soit consulté le **glossaire**, demandé aux enfants de **tenter une définition**, ou encore **expliqué vous-même** le sens du mot. Quels éléments ont fait en sorte **que vous choisissiez l'une ou l'autre de ces options?**

4) Pour plusieurs lectures, vous avez attiré l'attention des enfants **sur les différentes sections qui composent le texte informatif** (paragraphe d'introduction, encadré comprenant des informations complémentaires, etc.). Dans **quelle intention** avez-vous privilégié cette intervention?

5) Pendant les lectures, vous avez davantage **privilégié les interventions concernant le texte informatif** que les interventions visant **le développement d'habiletés en littératie**

(conscience phonologique, reconnaissance des lettres de l'alphabet, etc.). Pour **quelles raisons** avez-vous choisi de procéder ainsi?

6) Pendant la lecture, vous avez fréquemment invité les enfants à **compléter vos propos**. Pour **quelles raisons** avez-vous privilégié cette pratique?

7) Quels aspects de vos **interventions pendant la lecture considérez-vous avoir améliorés depuis le début du projet?** Pourquoi?

8) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions pendant la lecture? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier?**

9) Souhaiteriez-vous **ajouter autre chose** à propos de vos interventions pendant la lecture dans le cadre de lectures interactives de documentaires?

## **2D partie : retour sur les interventions après la lecture**

1) Pour certaines lectures, vous avez invité les enfants à **nommer leurs apprentissages**, tandis que pour d'autres, vous vous êtes limitée **au retour sur les connaissances initiales** des enfants. Quels éléments ont fait en sorte que **vous privilégiez l'une ou l'autre de ces pratiques?**

2) Après les lectures, vous avez choisi de ne pas demander aux enfants **ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet**. Pour **quelles raisons** avez-vous choisi de ne pas mettre en œuvre cette pratique?

3) Après les lectures, vous avez choisi de **ne pas inviter les enfants à faire part de leur appréciation de la lecture**. Pour **quelles raisons** avez-vous choisi de ne pas mettre en œuvre cette pratique?

4) Après certaines lectures, vous avez donné l'occasion aux enfants **d'émettre des commentaires**. Quels éléments ont fait en sorte que cette pratique soit **mise en œuvre ou non**?

5) Pour la plupart des lectures, vous avez fait un **retour sur les hypothèses** que les enfants avaient émises avant la lecture. Pour **quelles raisons** avez-vous privilégié cette intervention?

6) Après les lectures, vous avez choisi de ne pas amener les enfants **à porter un regard critique sur l'œuvre lue en validant l'information à l'aide d'autres sources**. Pour **quelles raisons** n'avez-vous pas mis en œuvre cette pratique?

7) Les interventions après la lecture sont demeurées, au fil du projet, **la partie la plus courte** des lectures interactives. Pour **quelles raisons** cette partie de la lecture est demeurée d'une durée moindre?

8) Quels aspects de vos **interventions après la lecture considérez-vous avoir améliorés depuis le début du projet**? Pourquoi?

9) Avez-vous rencontré **des défis** lors des interventions après la lecture? **Lesquels**? Comment comptez-vous **y remédier**?

10) Souhaiteriez-vous **ajouter autre chose** à propos de vos interventions après la lecture dans le cadre de lectures interactives de documentaires?

## **2E partie : retour sur les activités complémentaires**

1) Dans le cadre des activités complémentaires, vous avez principalement privilégié des **activités dirigées individuelles**. Pour **quelles raisons** avez-vous fait ce choix?

2) Au cours du projet, vous avez **modifié le type d'activités complémentaires** en vue de permettre davantage aux enfants de **réinvestir les apprentissages faits pendant la lecture**. Avez-vous trouvé difficile **d'adapter vos activités complémentaires** à cet effet?

- 3) Vous avez parfois choisi d'effectuer l'activité complémentaire **immédiatement après la lecture**. Quels éléments ont fait en sorte que cette option soit **privilegiée ou non**?
- 4) Quels aspects des **activités complémentaires effectuées après la lecture considérez-vous avoir améliorés** depuis le début du projet? Pourquoi?
- 5) Avez-vous rencontré **des défis** dans le cadre des activités complémentaires effectuées? **Lesquels?** Comment comptez-vous **y remédier**?
- 6) Souhaiteriez-vous **ajouter autre chose** à propos des activités complémentaires réalisées suite aux lectures interactives de documentaires?

### **Portrait de la classe**

- 1) Comment décririez-vous **la clientèle** composant votre groupe-classe?
- 2) Comptez-vous, parmi votre groupe-classe, **des enfants présentant des besoins particuliers**? Si oui, quels types de besoins particuliers ont ces enfants?
- 3) Considérant les caractéristiques de votre groupe-classe considérez-vous que **la gestion de classe constitue un défi**?
- 4) Croyez-vous que les caractéristiques de votre groupe-classe (type de clientèle et besoins particuliers des enfants) ont **joué un rôle dans votre mise en œuvre de pratiques recommandées de lectures interactives de documentaires? Pourquoi?**

*Questionnaire à remplir*

### **Conclusion**

- Remerciements pour la participation au projet
- Informations quant à la suite du projet
- Questions de l'enseignante

ANNEXE IX  
CERTIFICAT ÉTHIQUE



**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**

Titulaire du projet :	Hélène Beaudry
Unité de recherche :	Maitrise en éducation, profil recherche
Nom des directrices :	Monica Boudreau, Virginie Martel
Titre du projet :	Mise en œuvre de pratiques exemplaires de lectures interactives d'albums documentaires par des enseignantes de maternelle 5 ans ayant bénéficié d'une formation avec ou sans suivi : étude de cas multiples

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

**Réservé au CÉR**

No de certificat :	CÉR-98-726
Période de validité du certificat :	Du 6 décembre 2017 au 5 décembre 2018

Johanne Boisjoly, présidente du CÉR-UQAR

6 déc. 2017

Date

ANNEXE X  
 PORTRAITS GÉNÉRAUX DES LECTURES INTERACTIVES DE DOCUMENTAIRES  
 OBSERVÉES

Les tableaux ci-dessous présentent les éléments saillants de chacune des lectures interactives de documentaires réalisées pour les cinq catégories de pratiques recommandées présentées lors de la formation. Dans le cas de Marie, le tableau inclut également une présentation des éléments discutés lors des suivis rétroactifs.

Tableau 9 : Portrait général des lectures interactives de documentaires réalisées par Karine

Lecture 1 Les sports d'hiver (Guiller et Spénale, 2017)	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Choix d'un ouvrage présenté par la chercheuse lors de la formation</li> <li>➤ Intention de lecture ciblée</li> <li>➤ Interventions avant et après la lecture initialement ciblées</li> <li>➤ Aucune intervention précise ciblée pendant la lecture</li> <li>➤ Confusion entre la préparation à la lecture et les interventions avant la lecture dans le canevas écrit</li> <li>➤ Aucune activité complémentaire prévue</li> <li>➤ Papillons amovibles pour rappeler des interventions à l'intérieur du livre</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rappel du titre (documentaire présenté la veille)</li> <li>➤ Ajout au schéma des connaissances initiales débuté la veille</li> <li>➤ Intention de lecture spécifiée</li> <li>➤ Lecture des sous-titres des sections ciblées à l'aide de la table des matières</li> <li>➤ Vote des enfants pour le choix de la section à lire</li> <li>➤ Formulation d'hypothèses aux questions soulevées par les sous-titres</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ouverture aux commentaires spontanés des enfants</li> <li>➤ Présentation de mots de vocabulaire spécialisés</li> <li>➤ Reformulation des passages complexes</li> <li>➤ Rappel demandé aux enfants de la signification d'un mot de vocabulaire spécialisé déjà expliqué</li> <li>➤ Encadrés lus et pointés du doigt par l'enseignante</li> <li>➤ Pas d'interventions liées à l'exploitation des images</li> <li>➤ Interventions écourtées en raison du manque d'attention des enfants</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rappel de l'intention de lecture</li> <li>➤ Demande aux enfants de nommer leurs nouveaux apprentissages : ajout au schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Bonification par l'enseignante des informations nommées par les enfants</li> <li>➤ Demande de l'appréciation de la lecture et justification</li> </ul>

<b>Activités complémentaires</b>	➤ Aucune activité complémentaire réalisée
<b>Lecture 2</b> <b>Les véhicules d'urgence (Adam, 2018)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Choix d'un ouvrage présenté par la chercheuse lors de la formation</li> <li>➤ Intention de lecture ciblée</li> <li>➤ Interventions avant et après la lecture initialement ciblées</li> <li>➤ Aucune intervention précise ciblée pendant la lecture</li> <li>➤ Distinction claire dans le canevas entre la préparation de la lecture et les interventions avant la lecture</li> <li>➤ Aucune activité complémentaire prévue</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérage du titre sur la page couverture par les enfants</li> <li>➤ Rappel des stratégies pour identifier le titre sur la page couverture</li> <li>➤ Lecture du titre</li> <li>➤ Utilisation de l'image de la page couverture pour déduire le sujet</li> <li>➤ Élaboration d'un schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Présentation de la maison d'édition : lien avec un album lu de la même maison d'édition</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ouvertures aux commentaires spontanés des enfants</li> <li>➤ Recours aux questions ouvertes</li> <li>➤ Utilisation des photographies de l'ouvrage pour rechercher des informations complémentaires, déduire le sujet d'une section du documentaire ou faire des liens avec les informations du texte</li> <li>➤ Circule parmi les enfants pour leur permettre d'observer les détails des photographies</li> <li>➤ Reformulation des passages plus complexes</li> <li>➤ Présentation de mots de vocabulaire spécialisés</li> <li>➤ Insiste sur l'appellation « véhicule d'urgence » pour désigner le sujet du documentaire</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Demande aux enfants de nommer leurs nouveaux apprentissages : ajout au schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Bonification par l'enseignante des informations nommées par les enfants et rectification des informations inexacts</li> <li>➤ Demande de l'appréciation de la lecture et justification</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	➤ Aucune activité complémentaire réalisée
<b>Lecture 3</b> <b>Les véhicules d'urgence (Adam, 2018)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intention de lecture modifiée même si le documentaire est réutilisé</li> <li>➤ Interventions avant et après la lecture initialement ciblées</li> <li>➤ Aucune intervention précise ciblée pendant la lecture</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pas de rappel du titre</li> <li>➤ Pas d'exploitation de la page couverture</li> <li>➤ Ajout au schéma des connaissances initiales débuté la veille</li> <li>➤ Utilisation du schéma pour rappeler les informations apprises la veille</li> </ul>

<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ouverture aux questions et aux commentaires des enfants</li> <li>➤ Recours aux questions ouvertes</li> <li>➤ Invite les enfants à tenter de répondre entre eux à leurs propres questions</li> <li>➤ Invite les enfants à faire des liens avec leur vécu</li> <li>➤ Recours aux commentaires des enfants pour nourrir les interactions</li> <li>➤ Utilisation des images pour repérer des éléments mentionnés dans le texte</li> <li>➤ Présentation de mots de vocabulaire spécialisés</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Demande aux enfants de nommer leurs nouveaux apprentissages : ajout au schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Bonification par l'enseignante des informations nommées par les enfants et rectification des informations inexacts</li> <li>➤ Encourage les enfants à expliciter leur propos</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intention d'ajouter une ambulance au coin des jeux symboliques lorsqu'il sera installé</li> </ul>
<b>Lecture 4</b>	
<b>Les véhicules d'urgence (Adam, 2018)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intention de lecture modifiée même si le même documentaire est réutilisé</li> <li>➤ Interventions avant et après la lecture initialement ciblées</li> <li>➤ Aucune intervention précise ciblée pendant la lecture</li> <li>➤ Aucune activité complémentaire prévue</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pas de rappel du titre</li> <li>➤ Pas d'exploitation de la page couverture</li> <li>➤ Ajouts au schéma des connaissances initiales débuté la veille</li> <li>➤ Utilisation du schéma pour rappeler les informations apprises la veille</li> <li>➤ Présentation de la table des matières et lecture des sous-titres des sections ciblées</li> <li>➤ Vote des enfants pour le choix de la section à lire</li> <li>➤ Invite les enfants à se placer en cercle autour d'elle plutôt qu'en rangées (lecture en sous-groupe)</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ouverture aux commentaires des enfants</li> <li>➤ Invite les enfants à émettre des hypothèses</li> <li>➤ Recours aux questions ouvertes</li> <li>➤ Invite à établir des liens entre les informations du texte et le schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Quelques mots lus pointés du doigt</li> <li>➤ Attire l'attention sur un mot écrit et invite les enfants à essayer de le déchiffrer en émettant le son des lettres reconnues</li> <li>➤ Présentation de mots de vocabulaire spécialisés</li> <li>➤ Présentation d'une capsule vidéo pour répondre au questionnement d'un enfant</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Demande aux enfants de nommer leurs nouveaux apprentissages : ajout au schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Bonification par l'enseignante des informations nommées par les enfants et rectification des informations inexacts</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aucune activité complémentaire réalisée</li> </ul>

<b>Lecture 5</b> <b>Les hippopotames vont-ils chez le docteur? (Ehrlic et Bolam, 2007)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Premier documentaire utilisé non présenté lors de la formation</li> <li>➤ Intention de lecture ciblée</li> <li>➤ Interventions avant et après la lecture initialement ciblées</li> <li>➤ Quelques interventions pendant la lecture ciblées (mots de vocabulaire spécialisés)</li> <li>➤ Activité complémentaire prévue : carte conceptuelle des rôles à jouer au coin vétérinaire et des actions associées à chaque rôle et coin écriture sur le thème du documentaire</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecture du titre : fait remarquer aux enfants qu'il s'agit d'une question</li> <li>➤ Demande aux enfants d'émettre une hypothèse quant à la question du titre</li> <li>➤ Observation de la page couverture</li> <li>➤ Utilisation de la page couverture pour émettre une hypothèse quant au sujet</li> <li>➤ Lecture du nom de l'auteur</li> <li>➤ Élaboration d'un schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Attire l'attention des enfants sur le son des lettres utilisées pour écrire le schéma</li> <li>➤ Recours à des objets en lien avec le sujet pour introduire le sujet</li> <li>➤ Ouverture aux questions et aux commentaires des enfants</li> <li>➤ Rappel des consignes à respecter lors de la lecture</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recours aux questions ouvertes et fermées</li> <li>➤ Demande d'émettre des hypothèses quant aux informations</li> <li>➤ Invite les enfants à faire des liens avec leur vécu</li> <li>➤ Demande aux enfants de réexpliquer des informations dans leurs mots</li> <li>➤ Présentation de mots de vocabulaire spécialisés</li> <li>➤ Insiste sur le recours aux mots de vocabulaire spécialisés récurrents dans le texte</li> <li>➤ Répertoire des mots de vocabulaire spécialisés présentés à l'aide de mots-étiquettes</li> <li>➤ Attire l'attention des enfants sur les images</li> <li>➤ Circule parmi les enfants pour leur permettre d'observer les détails des images</li> <li>➤ Texte lu pointé du doigt</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Demande aux enfants de nommer leurs nouveaux apprentissages : ajout au schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Questions posées aux enfants pour les aider à nommer les informations apprises</li> <li>➤ Recours aux mots-étiquettes pour aider les enfants à recourir aux termes exacts</li> <li>➤ Attire l'attention des enfants sur le son des lettres utilisés pour écrire le schéma</li> <li>➤ Fermeture aux questions et aux commentaires des enfants en raison du manque de temps</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Coin écriture agrémenté des mots-étiquettes utilisés lors de la lecture</li> <li>➤ Réalisation d'une carte conceptuelle des rôles à jouer et des actions à faire au coin des jeux symboliques aménagés selon le thème du documentaire</li> </ul>

<b>Lecture 6</b> <b>Les hippopotames vont-ils chez le docteur? (Ehrlic et Bolam, 2007)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intention de lecture ciblée identique à la précédente</li> <li>➤ Interventions avant et après la lecture initialement ciblées</li> <li>➤ Quelques interventions pendant la lecture ciblées (mots de vocabulaire spécialisés et pages ciblées pour certaines interventions)</li> <li>➤ Activité complémentaire prévue : ouverture du coin des jeux symboliques sur le thème du documentaire</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rappel du titre</li> <li>➤ Ajouts au schéma des connaissances initiales débuté la veille</li> <li>➤ Utilisation du schéma pour rappeler les informations apprises la veille</li> <li>➤ Ouverture aux questions des enfants</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ouverture aux commentaires des enfants</li> <li>➤ Recours aux questions ouvertes</li> <li>➤ Enfants incités à expliciter leurs réponses</li> <li>➤ Enfants invités à établir des liens avec leur vécu</li> <li>➤ Utilisation des images en vue d'émettre des hypothèses</li> <li>➤ Circule parmi les enfants pour leur permettre d'observer les détails des images</li> <li>➤ Aucun mot de vocabulaire spécialisé présenté</li> <li>➤ Texte lu pointé du doigt</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questions posées aux enfants pour vérifier leur compréhension</li> <li>➤ Demande aux enfants de nommer leurs nouveaux apprentissages : ajout au schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Ouverture aux commentaires des enfants</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Coin des jeux symboliques sur le thème du documentaire</li> </ul>
<b>Lecture 7</b> <b>La forêt (Videau et Bogaert, 1994)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intention de lecture ciblée identique à la précédente</li> <li>➤ Interventions avant et après la lecture initialement ciblées</li> <li>➤ Quelques interventions pendant la lecture ciblées (mots de vocabulaire spécialisés et pages ciblées pour certaines interventions)</li> <li>➤ Aucune activité complémentaire prévue</li> <li>➤ Papillons amovibles pour rappeler des interventions à l'intérieur du livre</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aucune lecture du titre</li> <li>➤ Observation de l'image de la page couverture et identification d'éléments reconnus par les enfants</li> <li>➤ Recours à la page couverture pour émettre une hypothèse quant au sujet</li> <li>➤ Présentation des images de la double-page ciblée pour la lecture : identification des éléments reconnus et formulation d'hypothèses quant au sujet de la double-page</li> <li>➤ Élaboration d'un schéma des connaissances initiales</li> </ul>
<b>Interventions pendant la</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecture des sous-titres de chacune des sections</li> <li>➤ Recours aux questions ouvertes</li> <li>➤ Hypothèses émises par les enfants quant aux questions posées par le biais</li> </ul>

<b>lecture</b>	<p>des sous-titres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recours aux images dans le but de déduire les informations du texte</li> <li>➤ Enfants invités à établir des liens avec leur vécu</li> <li>➤ Présentation de mots de vocabulaire spécialisés</li> <li>➤ Texte lu pointé du doigt</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Demande aux enfants de nommer leurs nouveaux apprentissages : ajout au schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Questions posées aux enfants pour les aider à nommer leurs apprentissages</li> <li>➤ Difficultés à compléter les interventions après la lecture : manque d'attention des enfants</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aucune activité complémentaire réalisée</li> </ul>

Tableau 10 : Portrait général des lectures interactives de documentaires réalisées par Marie

<b>Lecture 1</b> <b>Mon grand livre des animaux (Huges, 2017)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intentions de lecture ciblées</li> <li>➤ Plusieurs interventions avant la lecture ciblées; quelques-unes ciblées après la lecture</li> <li>➤ Pas d'intervention précise à mettre en œuvre pendant la lecture</li> <li>➤ Plusieurs activités complémentaires sont prévues (activités intégrées à la routine quotidienne)</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérage du titre sur la page couverture avec les enfants</li> <li>➤ Lecture du titre</li> <li>➤ Observation de l'image de la page couverture</li> <li>➤ Formulation d'hypothèses quant au sujet</li> <li>➤ Lecture du nom de l'auteur et de la collection. Précision apportée : absence d'illustrateur (photographe)</li> <li>➤ Recours à des figurines de la classe pour activer les connaissances initiales</li> <li>➤ Réalisation d'un schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Intention de lecture spécifiée</li> <li>➤ Présentation de la table des matières</li> <li>➤ Page de garde brièvement présentée</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questions ouvertes</li> <li>➤ Liens avec les connaissances antérieures des enfants souvent établis par l'enseignante elle-même</li> <li>➤ Présentation de plusieurs mots de vocabulaire spécialisés</li> <li>➤ Recherche de la signification d'un mot à partir du dictionnaire en ligne</li> <li>➤ Phonèmes du mot recherché dans le dictionnaire en ligne décodés par les enfants pour « aider » l'enseignante à écrire le mot</li> <li>➤ Recours aux images afin d'établir des liens avec le texte</li> <li>➤ Lecture des sous-titres</li> <li>➤ Lecture de presque l'entièreté du texte du chapitre ciblé</li> <li>➤ Texte lu pointé du doigt</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Occasions de bouger offertes aux enfants pendant la lecture</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Schéma des connaissances initiales complété avec l'aide des enfants</li> <li>➤ Rappel des informations importantes oubliées des enfants</li> <li>➤ Informations du documentaire non validées malgré qu'un enfant remette en doute la véracité d'une information</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activités intégrées à la routine (jeu de société, jeu symbolique, yoga thématique, etc.)</li> <li>➤ Seuls les jeux symboliques permettent aux enfants de réinvestir leurs nouvelles connaissances</li> </ul>
<b>Lecture 2</b>	
<b>Pays et peuples(Steele et Bataille, 2009)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Choix de l'édition la plus récente</li> <li>➤ Intentions de lecture ciblées</li> <li>➤ Plusieurs interventions avant la lecture ciblées; quelques-unes ciblées après la lecture</li> <li>➤ Pas d'intervention précise à mettre en œuvre pendant la lecture</li> <li>➤ Une activité complémentaire prévue</li> <li>➤ Papillons amovibles ajoutés à l'intérieur du livre pour se remémorer des interventions</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Repérage du titre sur la page couverture avec les enfants</li> <li>➤ Lecture du titre</li> <li>➤ Comparaison des pages couvertures de l'ancienne et de la nouvelle édition</li> <li>➤ Observation de l'image de la page couverture (nouvelle édition)</li> <li>➤ Formulation d'hypothèses quant au sujet</li> <li>➤ Lecture des noms de l'auteur et de l'illustrateur</li> <li>➤ Activation des connaissances antérieures des enfants sur le sujet</li> <li>➤ Demande aux enfants de nommer ce qu'ils aimeraient savoir sur le sujet</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questions ouvertes</li> <li>➤ Ouverture aux commentaires des enfants</li> <li>➤ Liens avec les connaissances antérieures des enfants souvent établis par l'enseignante elle-même</li> <li>➤ Présentation de plusieurs mots de vocabulaire spécialisés</li> <li>➤ Recours aux images afin d'établir des liens avec le texte ou pour déduire le sujet d'une section</li> <li>➤ Différences entre les photographies et les illustrations relevées</li> <li>➤ Lecture des sous-titres</li> <li>➤ Texte des doubles-pages sélectionnées non lu en entier : seuls les paragraphes choisis le sont</li> <li>➤ Texte lu pointé du doigt</li> <li>➤ Retour sur des hypothèses émises par les enfants avant la lecture</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aucune intervention après la lecture</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activité dirigée réalisée immédiatement après la lecture</li> <li>➤ Activité qui ne permet pas le réinvestissement des nouvelles connaissances</li> </ul>

## Suivi 1

Principales réussites soulignées

- **Préparation à la lecture** : choix des documentaires appropriés, pertinence des intentions de lecture, planification des interventions avant
- **Interventions avant la lecture** : lire le titre, prédire le sujet, présenter le contexte éditorial et la table des matières, réactiver les connaissances initiales
- **Interventions pendant la lecture** : recourir aux questions ouvertes, présenter des mots de vocabulaire spécialisés, exploiter les illustrations, pointer du doigt les mots lus
- **Interventions après la lecture** : rappeler les nouveaux apprentissages, demander aux enfants de nommer leurs nouvelles connaissances
- **Activité complémentaire**: privilégier le jeu

Principaux objectifs/défis ciblés

- **Préparation à la lecture** : identifier des interventions précises pendant et après la lecture
- **Interventions avant la lecture** : présenter la quatrième de couverture, réaliser un schéma des connaissances initiales sur un support qui permet de le conserver, spécifier l'intention de lecture
- **Interventions pendant la lecture** : laisser les enfants reformuler des passages et faire des liens avec leurs connaissances initiales eux-mêmes, faire un répertoire des nouveaux mots appris, attirer l'attention sur les encadrés en bordure du texte, modeler le recours au lexique ou au glossaire, faire quelques interventions liées au développement de la conscience phonologique, réduire la durée des interventions pendant la lecture
- **Interventions après la lecture** : faire un retour sur l'intention de lecture, donner l'occasion aux enfants de faire des commentaires ou de poser des questions, valider les informations à l'aide d'autres sources, dédier suffisamment de temps aux interventions après la lecture
- **Activité complémentaire**: laisser le documentaire lu à la disposition des enfants, s'assurer que les activités permettent le réinvestissement des nouvelles connaissances

## Lecture 3

**Bon voyage! (Fecher et Kespert, 1999)**

<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intentions de lecture ciblées</li> <li>➤ Plusieurs interventions avant la lecture ciblées; quelques-unes ciblées après la lecture</li> <li>➤ Pas d'intervention précise à mettre en œuvre pendant la lecture</li> <li>➤ Deux activités complémentaires prévues</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Décodage du titre à l'aide des sons émis par les lettres reconnues des enfants</li> <li>➤ Demande de déduire s'il s'agit d'une histoire ou d'un documentaire</li> <li>➤ Lecture du titre</li> <li>➤ Formulation d'hypothèses quant au sujet</li> <li>➤ Lecture des noms de l'auteur et de l'illustrateur</li> <li>➤ Lecture de la quatrième de couverture</li> <li>➤ Activation des connaissances antérieures</li> <li>➤ Deux activités de mise en situation : période de jeu thématique et courte activité dirigée</li> <li>➤ Recours à la table des matières modelé</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questions ouvertes privilégiées, quelques questions fermées</li> <li>➤ Ouverture aux commentaires des enfants</li> <li>➤ Interventions des enfants limitées par l'enseignante en raison du manque de temps</li> <li>➤ Liens avec les connaissances antérieures établis par les enfants</li> <li>➤ Présentation de plusieurs mots de vocabulaire spécialisés</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Demande aux enfants de se remémorer la signification d'un mot de vocabulaire spécialisé déjà présenté</li> <li>➤ Attention des enfants portée sur les rubriques en bordure du texte qui donne des informations complémentaires</li> <li>➤ Recours aux images pour obtenir des informations complémentaires</li> <li>➤ Lecture des sous-titres</li> <li>➤ Attention des enfants portés sur la sonorité de certaines lettres lors de la lecture des sous-titres</li> <li>➤ Texte des doubles-pages sélectionnées non lu en entier : seuls les paragraphes choisis le sont</li> <li>➤ Nombre de sections lues moindre que prévu en raison du manque de temps</li> <li>➤ Texte lu pointé du doigt</li> <li>➤ Retour sur des hypothèses émises par les enfants avant la lecture</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Demande aux enfants de nommer leurs nouveaux apprentissages</li> <li>➤ Retour sur les hypothèses émises avant la lecture</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Visionnement d'une capsule vidéo sur le sujet du documentaire</li> <li>➤ Coin des jeux symboliques sur le sujet du documentaire initialement prévu non mis en place en raison d'un manque de temps</li> </ul>
<b>Lecture 4</b>	
<b>Les fêtes du monde (Detay-Lanzmann et Hibert, 1994)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intentions de lecture ciblées</li> <li>➤ Plusieurs interventions avant la lecture ciblées; quelques-unes ciblées après la lecture</li> <li>➤ Pas d'intervention précise à mettre en œuvre pendant la lecture</li> <li>➤ Une activité complémentaire prévue</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecture du titre</li> <li>➤ Observation de la page couverture</li> <li>➤ Formulation d'hypothèses quant au sujet</li> <li>➤ Rappel demandé aux enfants sur les rôles de l'auteur de l'illustrateur</li> <li>➤ Lecture des noms de l'auteur et de l'illustrateur</li> <li>➤ Lecture de la quatrième de couverture</li> <li>➤ Activation des connaissances antérieures à l'aide d'objets de la classe (pictogrammes du calendrier)</li> <li>➤ Présentation de la table des matières</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questions ouvertes privilégiées</li> <li>➤ Ouverture aux commentaires des enfants</li> <li>➤ Modélisation du recours au lexique</li> <li>➤ Liens avec les connaissances antérieures des enfants</li> <li>➤ Présentation de plusieurs mots de vocabulaire spécialisés et d'expressions</li> <li>➤ Recours aux images pour obtenir des informations complémentaires ou pour déduire le sujet d'une section</li> <li>➤ Texte lu pointé du doigt</li> <li>➤ Occasions de bouger offertes aux enfants pendant la lecture</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Retour sur les hypothèses émises avant la lecture</li> <li>➤ Amène les enfants à remarquer que l'un des éléments nommés avant la</li> </ul>

	<p>lecture n'est pas mentionné dans le documentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recours à un autre documentaire afin de collecter les informations non trouvées</li> <li>➤ Interruptions des interventions après la lecture en raison du manque de temps</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activité dirigée réalisée immédiatement après la lecture</li> <li>➤ Ne permet pas de réinvestir les nouveaux apprentissages</li> </ul>
<b>Suivi 2</b>	
<u>Principales réussites soulignées</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Préparation à la lecture</b> : pertinence des intentions de lecture, planification des interventions avant</li> <li>➤ <b>Interventions avant la lecture</b> : lire le titre, prédire le sujet, présenter le contexte éditorial, présenter la table des matières, réactiver les connaissances initiales, présenter la quatrième de couverture, présenter le sommaire et l'index</li> <li>➤ <b>Interventions pendant la lecture</b> : recourir aux questions ouvertes, présenter des mots de vocabulaire spécialisés, exploiter les illustrations, pointer du doigt les mots lus, attirer l'attention des enfants sur les encadrés en bordure du texte, modeler le recours au lexique, limiter la durée des interventions pendant la lecture, laisser les enfants établir eux-mêmes les liens avec leurs connaissances antérieures</li> <li>➤ <b>Interventions après la lecture</b> : rappeler des nouveaux apprentissages, demander aux enfants de nommer leurs nouvelles connaissances, revenir sur des hypothèses émises avant la lecture, utiliser un autre documentaire afin de trouver une information non mentionnée lors de la lecture</li> <li>➤ <b>Activité complémentaire</b>: varier les activités complémentaires proposées</li> </ul>	
<u>Principaux objectifs/défis ciblés</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Préparation à la lecture</b> : identifier des interventions précises pendant et après la lecture, privilégier des documentaires récents</li> <li>➤ <b>Interventions avant la lecture</b> : réaliser un schéma des connaissances initiales, spécifier l'intention de lecture, demander aux enfants ce qu'ils souhaiteraient apprendre sur le sujet,</li> <li>➤ <b>Interventions pendant la lecture</b> : faire un répertoire des nouveaux mots appris, exploiter les schémas à l'intérieur du livre</li> <li>➤ <b>Interventions après la lecture</b> : faire un retour sur l'intention de lecture, donner l'occasion aux enfants de faire des commentaires ou de poser des questions, valider les informations à l'aide d'autres sources, dédier suffisamment de temps aux interventions après la lecture</li> <li>➤ <b>Activité complémentaire</b>: laisser le documentaire lu à la disposition des enfants, privilégier les activités qui permettent le réinvestissement des nouvelles connaissances</li> </ul>	
<b>Lecture 5</b>	
<b>Mon lapin (Siino et de Scriba, 2002)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intentions de lecture ciblées</li> <li>➤ Plusieurs interventions avant la lecture ciblées; quelques-unes ciblées après la lecture</li> <li>➤ Pas d'intervention précise à mettre en œuvre pendant la lecture</li> <li>➤ Une activité complémentaire prévue</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecture du titre</li> <li>➤ Demande aux enfants de montrer les mots reconnus dans le titre</li> <li>➤ Observation de la page couverture</li> <li>➤ Formulation d'hypothèses quant au sujet</li> <li>➤ Demande de déduire s'il s'agit d'une histoire ou d'un documentaire</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecture du nom de la collection</li> <li>➤ Lecture de la quatrième de couverture : rappel de l'utilité de la quatrième de couverture</li> <li>➤ Activation des connaissances antérieures : liens avec les lectures interactives de documentaires précédentes</li> <li>➤ Réalisation d'un schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Activités de mise en situation : énigme à résoudre et activité d'orthographe approchée</li> <li>➤ Présentation de l'index</li> <li>➤ Présentation d'un schéma</li> <li>➤ Présentation de la table des matières</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questions ouvertes et fermées</li> <li>➤ Ouverture aux commentaires des enfants</li> <li>➤ Liens avec les connaissances antérieures établis par les enfants eux-mêmes</li> <li>➤ Reformulation de passages complexes</li> <li>➤ Présentation de plusieurs mots de vocabulaire spécialisés</li> <li>➤ Recours aux images afin d'établir des liens avec le texte ou recueillir des informations complémentaires</li> <li>➤ Lecture des sous-titres</li> <li>➤ Texte lu pointé du doigt</li> <li>➤ Occasion de bouger offerte aux enfants pendant la lecture</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Retour sur les hypothèses émises avant la lecture</li> <li>➤ Demande aux enfants d'identifier des moyens pour obtenir d'autres informations sur le sujet</li> <li>➤ Interventions après la lecture interrompues par manque de temps</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activité dirigée effectuée ultérieurement la même journée</li> <li>➤ Activité qui permet le réinvestissement des nouvelles connaissances</li> </ul>
<b>Lecture 6</b>	
<b>Tout sur les viandes et substituts (Parker et Byrne, 2010)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intentions de lecture ciblées</li> <li>➤ Plusieurs interventions avant la lecture ciblées; quelques-unes ciblées après la lecture</li> <li>➤ Pas d'intervention précise à mettre en œuvre pendant la lecture</li> <li>➤ Prédiction des commentaires/questions des enfants</li> <li>➤ Une activité complémentaire prévue</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecture du titre</li> <li>➤ Observation de la page couverture : demande de nommer les aliments reconnus sur la page couverture</li> <li>➤ Formulation d'hypothèses quant au sujet</li> <li>➤ Lecture du nom de la collection</li> <li>➤ Lecture de la quatrième de couverture</li> <li>➤ Activation des connaissances antérieures : liens avec des activités déjà réalisées en classe</li> <li>➤ Présentation de l'index : comparaison avec l'index du dernier documentaire lu</li> </ul>

<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questions ouvertes et fermées</li> <li>➤ Ouverture aux commentaires des enfants</li> <li>➤ Liens avec les connaissances antérieures établis par les enfants eux-mêmes</li> <li>➤ Reformulation de passages complexes</li> <li>➤ Présentation de plusieurs mots de vocabulaire spécialisés</li> <li>➤ Demande aux enfants de se remémorer la signification d'un mot de vocabulaire spécialisé déjà présenté</li> <li>➤ Recours aux images afin d'émettre des hypothèses ou de déduire des informations</li> <li>➤ Texte lu pointé du doigt</li> <li>➤ Demande aux enfants d'identifier les lettres de l'alphabet reconnues</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Retour sur les hypothèses émises avant la lecture</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activité dirigée réalisée immédiatement après la lecture</li> <li>➤ Activité qui permet de réinvestir des apprentissages appris lors de la lecture</li> </ul>

**Suivi 3**Principales réussites soulignées

- **Préparation à la lecture** : pertinence des intentions de lecture, planifier des interventions avant, prédire les questions ou les commentaires des enfants
- **Interventions avant la lecture** : lire le titre, déduire le sujet, présenter le contexte éditorial, présenter la table des matières, réactiver les connaissances initiales, présenter la quatrième de couverture, présenter le sommaire et l'index, expliquer l'utilité d'un schéma, faire un schéma des connaissances initiales
- **Interventions pendant la lecture** : recourir aux questions ouvertes, présenter des mots de vocabulaire spécialisés, recourir aux illustrations, pointer du doigt les mots lus, attirer l'attention des enfants sur les encadrés en bordure du texte, modeler le recours au lexique, limiter la durée des interventions pendant la lecture, laisser les enfants établir eux-mêmes des liens avec leurs connaissances antérieures
- **Interventions après la lecture** : rappeler des nouveaux apprentissages, demander aux enfants de nommer leurs nouvelles connaissances, revenir sur des hypothèses émises avant la lecture, compléter le schéma des connaissances initiales, demander aux enfants comment on pourrait obtenir des informations additionnelles, laisser du temps aux enfants pour émettre des commentaires
- **Activité complémentaire**: laisser le documentaire lu à la disposition des enfants, privilégier des activités complémentaires qui permettent de réinvestir les nouvelles connaissances

Principaux objectifs/défis ciblés

- **Préparation à la lecture** : identification d'interventions précises pendant et après la lecture, privilégier des documentaires récents, prévoir un minimum de temps dédié à chacune des parties de la lecture
- **Interventions avant la lecture** : réaliser le schéma des connaissances initiales sur un plus grand support, spécifier l'intention de lecture, demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet
- **Interventions pendant la lecture** : faire un répertoire des nouveaux mots appris
- **Interventions après la lecture** : faire un retour sur l'intention de lecture, dédier suffisamment de temps aux interventions après la lecture, demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre de plus sur le sujet, questionner les enfants sur leur appréciation de la lecture,
- **Activité complémentaire**: -

<b>Lecture 7</b> <b>D'où vient le chocolat de ma tablette? (Harel et Balicevic, 2010)</b>	
<b>Préparation à la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Choix de l'édition la plus récente</li> <li>➤ Intentions de lecture ciblées</li> <li>➤ Plusieurs interventions avant la lecture ciblées; quelques-unes ciblées après la lecture</li> <li>➤ Pas d'intervention précise à mettre en œuvre pendant la lecture</li> <li>➤ Une activité complémentaire prévue</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecture du titre</li> <li>➤ Observation de la page couverture : demande aux enfants de nommer les éléments reconnus parmi les illustrations de la page couverture</li> <li>➤ Formulation d'hypothèses quant au sujet</li> <li>➤ Demande de déduire s'il s'agit d'une histoire ou d'un documentaire</li> <li>➤ Lecture du nom de la collection</li> <li>➤ Lecture de la quatrième de couverture</li> <li>➤ Réalisation d'un schéma des connaissances initiales</li> <li>➤ Activités de mise en situation : comptine sur le thème du documentaire</li> <li>➤ Fait remarquer aux enfants qu'ils ignorent les réponses de certaines questions qu'ils se posent sur le sujet</li> </ul>
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Questions ouvertes et fermées</li> <li>➤ Ouverture aux commentaires des enfants</li> <li>➤ Liens avec les connaissances antérieures établis par les enfants eux-mêmes</li> <li>➤ Reformulation de passages complexes</li> <li>➤ Présentation de plusieurs mots de vocabulaire spécialisés</li> <li>➤ Demande aux enfants de se remémorer la signification d'un mot de vocabulaire spécialisé déjà présenté</li> <li>➤ Lecture des sous-titres et explication de leur rôle</li> <li>➤ Recours aux images en vue de questionner les enfants</li> <li>➤ Enfants invités à recourir aux images pour expliciter leurs réponses</li> <li>➤ Texte lu pointé du doigt</li> <li>➤ Activité intégrée aux interventions pendant la lecture (dégustation de différents types de chocolat)</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Demande aux enfants de nommer leurs apprentissages : schéma des connaissances initiales complété</li> <li>➤ Retour sur les hypothèses émises avant la lecture</li> </ul>
<b>Activités complémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Activité dirigée réalisée ultérieurement dans la journée</li> <li>➤ Activité qui permet de réinvestir les nouveaux apprentissages</li> </ul>

ANNEXE XI  
DOCUMENTAIRES EXPLOITÉS LORS DES LECTURES INTERACTIVES  
OBSERVÉES

Les tableaux ci-dessous présentent les documentaires exploités par Karine et Marie lors des sept lectures interactives de documentaire qu'elles ont réalisé dans le cadre du projet de recherche. Les titres surlignés sont ceux dont la collection a été présentée dans le cadre de la formation. Les titres et les collections surlignés sont ceux ayant été présentés par la chercheuse lors de la formation.

Tableau 11 - Documentaires lus par Karine

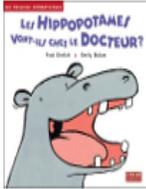
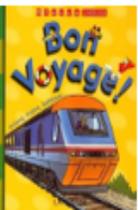
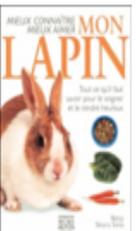
Titre	Thème	Maison d'édition	Collection	Nom de l'auteur(e)	Nom de l'illustrateur(trice)	Nombre de pages	Année de parution	Photographie de l'album
<b>Les sports d'hiver</b> (lecture 1, album débuté la veille)	Sports, d'hiver et montagne	Milan	Mes p'tites questions	Audrey Guiller	Marie Spénale	40p.	2017	
<b>Les véhicules d'urgence</b> (lectures 2,3,4)	Véhicules d'urgence	Auzou	Mon premier doc	Julie Adam	Photographies variées (collectif)	32p.	2018	
Les hippopotames vont-ils chez le docteur? (lectures 5 et 6)	Soins des animaux vs soins humains	Oskar Jeunesse	Mes premiers apprentissages	Fred Ehrlic	Emily Bolam	22p.	2007	
La forêt (lecture 7)	La forêt (faune et flore)	Nathan	Questions-réponses 3-6 ans	Valérie Videau	Élizabeth Bogaert	32p.	1994	

Tableau 12 : Documentaires lus par Marie

Titre	Thème	Maison d'édition	Collection	Nom de l'auteur(e)	Nom de l'illustrateur(trice)	Nombre de pages	Année de parution	Photographie de l'album
Mon grand livre des animaux (lecture 1)	Animaux polaires (section lue)	Scholastic	National Geographic Kids	Catherine D. Huges	Photographies du National Geographics	128p.	2017	
Pays et peuples (lecture 2)	Peuples du monde	Nathan Fernand	Questions-réponses	Philip Steele et Arianne Bataille	Collectif	32p.	2009	
Bon voyage ! (lecture 3)	Moyens de transport	Larousse	Mon encyclopédie Larousse	Sarah Fecher et Deborah Kespert	Gaëtan Ervard	32p.	1999	
Les fêtes du monde (lecture 4)	Fêtes et traditions dans le monde	Mango	Premiers regards	Françoise Detay-Lanzmann et Nicole Hibert	Gérard Marié	32p.	1994	
Mon lapin. (lecture 5)	Lapin	Michel Quintin	Mieux connaître, mieux aimer	Betsy Sikora Siino	Photographies d'Annick de Scriba	64p.	2002	

Tout sur les viandes et substituts <b>(lecture 6)</b>	Viandes et substituts	Scholastic	Au menu	Vic Parker	Mike Byrne + photographies de provenances variées	24p.	2010	
D'où vient le chocolat de ma tablette ? <b>(lecture 7)</b>	Fabrication du chocolat	Tourbillon	Mon premier exploradoc	Karine Harel	Didier Balicevic + photographies de provenances variées	29p.	2010	

ANNEXE XII  
SYNTHÈSE COMPARATIVE DES CAS DOCUMENTÉS

L'annexe suivante se rapporte au point 4.4. Elle propose, sous forme de tableaux, une synthèse comparative des cas documentés (Karine et Marie).

Tableau 13 : Comparaison des pratiques initiales des enseignantes participantes

Enseignante	Fréquence et durée des lectures interactives	Fréquence des lectures interactives de documentaires	But des lectures interactives de documentaires
Karine (sans suivi)	Une fois par jour 15 minutes	Une à deux fois par semaine	Élargir les connaissances des enfants sur un sujet
Marie (avec suivi)	Une fois par jour 30 minutes	Environ dix documentaires lus lors d'une année scolaire	Bonifier la culture générale des enfants

Tableau 14 : Comparaison des pratiques initiales : lectures interactives de documentaires

Enseignante	Préparation de la lecture	Interventions avant la lecture	Interventions pendant la lecture	Interventions après la lecture	Activités complémentaires
Karine (sans suivi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Choix des documentaires : potentiel des questionnements possibles et pertinence des images</li> <li>-Lecture de l'ouvrage</li> <li>-Recherche de la signification des mots/expressions inconnus</li> <li>-Cibler des interventions avant-pendant-après la lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Hypothèses sur le sujet</li> <li>-Situer le titre sur la page couverture</li> <li>-Lire le nom de l'auteur</li> <li>-Lire la quatrième de couverture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Prédire le sujet d'une nouvelle section à l'aide des images</li> <li>-Expliquer la signification de nouveaux mots</li> <li>-Demander aux enfants d'expliquer leurs apprentissages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Retour sur les apprentissages</li> <li>-Appréciation de la lecture</li> </ul>	-Aucune activité complémentaire

Marie (avec suivi)	-Lecture de l'ouvrage	-Présenter la page couverture	-Poser les questions incluses dans le documentaire	-Recherche d'autres images pertinentes au TNI	-Activités intégrées au quotidien (jeux libres, routine)
	-Choisir des images sur lesquelles s'attarder	-Lire la quatrième de couverture	-Inviter les enfants à tenter de répondre entre eux à leur propre question	-Appréciation de la lecture	-Recherche d'informations complémentaires à la maison avec les parents
	-Pratiquer la lecture interactive	-Inviter les enfants à nommer leurs connaissances antérieures	-Attirer l'attention des enfants sur certaines images		
	-Identifier des questions à poser avant la lecture				
	-Choisir une intention de lecture				
	-Réaliser une activité de mise en situation				

Tableau 15 : Comparaison du retour sur la formation

Enseignante	Principaux apprentissages	Changements que l'enseignante souhaite apporter à sa pratique
Karine (sans suivi)	-Utilité des documentaires pour introduire de nouveaux apprentissages -Variété des documentaires disponibles	-Ajouter des activités complémentaires à la suite des lectures interactives de documentaires
Marie (avec suivi)	-Différences entre les types de documentaires -Diversité des documentaires disponibles	-Expliquer aux enfants l'utilité des documentaires -Amener les enfants à différencier les photographies des illustrations -Modeler des stratégies de lecture propres aux textes informatifs -Préciser l'intention de lecture

Tableau 16 : Comparaison des lectures interactives de documentaires réalisées et observées

Enseignante	Réussites/ Pratiques fréquemment mises en œuvre	Défis/ pratiques peu ou pas mises en œuvre
Karine (sans suivi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cibler une intention de lecture</li> <li>-Planifier des interventions précises avant la lecture</li> <li>-Créer un schéma des connaissances initiales</li> <li>-Privilégier des questions ouvertes</li> <li>-Lire des passages ciblés du documentaire</li> <li>-Faire un rappel des nouvelles connaissances après la lecture</li> <li>-Modéliser le recours à différentes stratégies de lecture</li> <li>-Compléter le schéma des connaissances initiales après la lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planifier des activités complémentaires</li> <li>-Présenter le contexte éditorial de l'ouvrage</li> <li>-Préciser aux enfants l'intention de lecture</li> <li>-Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet</li> <li>-Attirer l'attention des enfants sur les caractéristiques des textes informatifs</li> <li>-Effectuer un retour sur l'intention de lecture</li> <li>-Amener les enfants à porter un regard critique sur l'œuvre lue</li> </ul>
Marie (avec suivi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cibler une intention de lecture</li> <li>-Planifier des interventions précises avant la lecture</li> <li>-Présenter le contexte éditorial de l'ouvrage</li> <li>-Inviter les enfants à établir des liens avec leurs connaissances antérieures</li> <li>-Privilégier des questions ouvertes</li> <li>-Lire des passages ciblés</li> <li>-Attirer l'attention des enfants sur les caractéristiques des textes informatifs</li> <li>-Modéliser le recours à différentes stratégies de lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planifier des interventions précises pendant la lecture</li> <li>-Préciser aux enfants l'intention de lecture</li> <li>-Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre sur le sujet</li> <li>-Réaliser un répertoire des nouveaux mots appris</li> <li>-Effectuer un retour sur l'intention de lecture</li> <li>-Amener les enfants à porter un regard critique sur le documentaire lu</li> <li>-Dédier suffisamment de temps aux interventions après la lecture</li> </ul>

	-Élaborer des activités complémentaires variées	
--	---	--

Tableau 17 : Comparaison de l'entrevue bilan

Enseignante	Bénéfices de la participation au projet de recherche	Changements apportés aux pratiques initiales suite au projet	Éléments qu'elles aimeraient améliorer/ajouter à leurs pratiques
Karine (sans suivi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Meilleure planification des lectures interactives de documentaires</li> <li>-Meilleure connaissances des documentaires disponibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Faire une planification écrite</li> <li>-Effectuer un schéma des connaissances initiales</li> <li>-Effectuer un répertoire de mots nouveaux (mots-étiquettes)</li> <li>-Présenter la table des matières aux enfants</li> <li>-Pointer du doigt les mots lus</li> <li>-Concevoir des activités complémentaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gestion des imprévus et des comportements des enfants</li> <li>-Manque de temps pour planifier les lectures interactives et les activités complémentaires</li> <li>-Anticiper les questions et les commentaires des enfants</li> <li>-Conserver l'attention des enfants après la lecture</li> <li>-Trouver un équilibre entre laisser place à la spontanéité des enfants et assurer la discipline</li> <li>-Bonifier les interventions après la lecture</li> <li>-Gérer les difficultés liées aux ressources technologiques</li> </ul>
Marie (avec suivi)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Augmentation des lectures interactives de documentaires à sa pratique</li> <li>-Sélection de documentaires de qualité</li> <li>-Sélection de passages à lire</li> <li>-Gestion du temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lire des passages ciblés</li> <li>-Faire une planification écrite</li> <li>-Attirer l'attention des enfants sur les caractéristiques des textes informatifs</li> <li>-Réaliser un schéma des connaissances initiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Préciser aux enfants de « photographier » les images dans leur tête</li> <li>-Demander aux enfants ce qu'ils aimeraient apprendre</li> <li>-Réduire la durée des interventions avant et pendant la lecture</li> <li>-Demander aux enfants ce qu'ils ont aimé apprendre</li> </ul>

	<p>-Suivis qui lui ont permis de prendre un temps de réflexion à l'égard de ses pratiques</p>	<p>-Modeler le recours à différents outils des documentaires (table des matières, lexique, glossaire, notes en bas de page, etc.)</p> <p>-Laisser une place aux interventions après la lecture</p>	<p>-Augmenter la durée des interventions après la lecture</p>
--	---	--	---

ANNEXE XIII  
EXEMPLES DE PLANIFICATION D'UNE LECTURE INTERACTIVE

L'annexe suivante présente des canevas de planification élaborés par Karine et Marie dans le cadre du projet. Les exemples ci-dessous sont issus de la cinquième lecture planifiée dans le cadre du projet.

**Canevas de planification de Karine- Lecture 5**

**27 février**

**Planification d'une lecture interactive à partir du documentaire *Les hippopotames vont-ils chez le docteur?***

Préparation à la lecture

- Carte sémantique à préparer, mais à faire avec les élèves.
- Lire le livre et chercher identifier les mots plus complexes.
- Intention de lecture : Apprendre de nouvelles informations qui concernent le métier de vétérinaire afin de pouvoir y jouer au coin des jeux de rôles.

Avant la lecture (avec les élèves)

- S'attarder au titre de l'histoire. Questionner les élèves sur ce qu'ils pensent apprendre aujourd'hui.
- Mentionner les noms de l'auteur et de l'illustrateur.
- Amener les enfants à mentionner le mot vétérinaire qui servira de point de départ au schéma des connaissances initiales.
  - o « Selon toi, est-ce que les hippopotames vont chez le docteur? »
  - o « Comment appelle-t-on un docteur pour animaux? »
- Proposer aux élèves de partager leurs connaissances sur les vétérinaires et compléter le schéma des connaissances initiales.

- Nommer l'intention de lecture : Apprendre de nouvelles informations qui concernent le métier de vétérinaire afin de pouvoir y jouer au coin des jeux de rôles.
- Questionner les élèves sur certains mots plus difficiles :
  - o Stéthoscope,
  - o Gambader,
  - o Otoscope,
  - o Bêtes sauvages,
  - o Apprivoiser,
  - o Opossums.

#### Après la lecture

- Compléter le schéma des connaissances initiales.
- Effectuer un rappel des nouvelles connaissances : demander aux élèves ce qu'ils ont retenu de la lecture.
- Appréciation de la lecture
- Annoncer le nouveau coin des jeux de rôles : le coin vétérinaire.

## Canevas de planification de Marie- Lecture 5

Lecture interactive d'un documentaire en classe le 22 mars 2018 – grille d'observation et d'intervention

### MON LAPIN

#### AVANT : EXPLIQUER LE CHOIX DE LIVRE

GENRE LITTÉRAIRE	NOTION DE COLLECTION ET TITRE	AUTEUR(E) – TRADUIT PAR – ILLUSTRATEUR(TRICE)
Documentaire	Mieux connaître, mieux aimer	Betsy Sikora Siino- Annick de Scriba- photographies

#### EXPLORER LE LIVRE

PAGE COUVERTURE	PREMIER QUESTIONNEMENT	EXPLORER LES IMAGES	INTERROGER ÉLÈVES	INTENTION DE LECTURE ET MANIÈRE DE LIRE
Demander aux élèves ce qu'ils voient, quel est le lien avec le choix du livre	Quel est le sujet de cet ouvrage ? Pourquoi ? Lire la quatrième de couverture. Index	Tenter de « lire » la 1 <sup>re</sup> image, premières hypothèses	Qu'est-ce qu'un lapin ? Que savez-vous sur les lapins (schéma) ? Qu'aimeriez-vous apprendre sur les lapins ?	En apprendre un peu plus sur les lapins, la façon de bien les domestiquer. Expliquer et explorer la table des matières... Leur expliquer que nous ne lirons pas le livre au complet...

#### PENDANT : RENDRE EXPLICITE CE QUI SE PASSE DANS NOTRE TÊTE- SERVIR DE MODÈLE

QUESTIONNER LES ÉLÈVES	RYTHME DE LECTURE : LAISSER DU TEMPS S'ÉCOULER, DÉBIT, INTONATION, VOLUME	RÉPONDRE AUX QUESTIONS DE DÉPART (SI POSSIBLE)	UTILISER DES ACCESSOIRES	LECTURE DES ILLUSTRATIONS ET MOTS SPÉCIAUX
Prédire les connaissances des élèves :	Laisser les élèves commenter ou réagir, les questionner selon leurs	Vérifier nos hypothèses de départ...	Mitaines Tableaux	S'attarder aux grands titres et aux mots

	intérêts			importants
Les dents du lapin peuvent être longues Le lapin est herbivore Etc.	Faire terminer les phrases par les élèves, les faire participer, vulgariser certaines phrases (les dire dans mes mots)	Est-ce que ça correspond à ce que nous lisons ?	TBI selon les interventions des élèves	« Photographe » les images dans notre tête

## APRÈS LA LECTURE

RAPPEL DE LA LECTURE	INTENTION DE LECTURE	RÉINVESTISSEMENT
Retour sur les images, faire appel à la mémoire des élèves pour vérifier leurs apprentissages sur les besoins des lapins	Apprentissages réalisés Selon leurs intérêts	Bricolage et coloriage d'un lapin en panier

## CONCLUSION/RECOMMANDATIONS

\* L'ACTIVITÉ DE MISE EN SITUATION EST UNE DEVINETTE ET UNE ORTHOGRAPHE APPROCHÉE RÉALISÉES AU DÉBUT DE L'ACTIVITÉ DE LECTURE INTERACTIVE

ANNEXE XIV  
PRATIQUES AJOUTÉES/BONIFIÉES PAR MARIE APRÈS LES SUIVIS  
RÉTROACTIFS

Tableau 18 : Pratiques ajoutées/modifiées par Marie après les suivis

Moments de la lecture interactive	Pratiques modifiées/ajoutées
Préparation de la lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Anticiper les commentaires et les questions des enfants</li> <li>➤ Sélection de documentaires de qualité</li> </ul>
Interventions avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Réaliser un schéma des connaissances initiales intégrant l'écrit à l'aide d'un support approprié</li> <li>➤ Présenter le contexte éditorial</li> <li>➤ Présenter la quatrième de couverture</li> </ul>
Interventions pendant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Attirer l'attention des enfants sur les éléments propres aux textes informatifs (glossaire, lexique, etc.)</li> <li>➤ Inviter les enfants à établir des liens avec leurs connaissances initiales plutôt que de le faire pour eux</li> <li>➤ Continuer de pointer du doigt les mots lus tout en maintenant un contact visuel avec les enfants</li> </ul>
Interventions après la lecture	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Prévoir un moment pour les interventions après la lecture</li> <li>➤ Inviter les enfants à partager leurs commentaires après la lecture</li> </ul>
Activités complémentaires	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Choisir des activités complémentaires qui permettent le réinvestissement ou l'enrichissement des nouvelles connaissances</li> <li>➤ Réaliser l'activité complémentaire ultérieurement dans la journée</li> <li>➤ Laisser le documentaire lu disponible au coin lecture de la classe</li> </ul>

ANNEXE XV  
LIMITES DES SUIVIS RÉTROACTIFS

Tableau 19 : Limites des suivis rétroactifs reçus par Marie

<b>Moments de la lecture interactive</b>	<b>Pratiques non mises en œuvre par Marie malgré les recommandations données lors des suivis</b>	<b>Difficultés rencontrées par Marie auquel les suivis rétroactifs ne peuvent pallier</b>	<b>Pratiques bonifiées par Karine malgré l'absence des suivis</b>
<b>Préparation de la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Planification d'interventions précises pendant la lecture</li> <li>-Planification de la durée de chacune des étapes de la lecture interactive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Accès aux documentaires de qualité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Corriger la confusion entre la préparation de la lecture et les interventions avant la lecture</li> <li>-Cibler des interventions précises à mettre en œuvre pendant la lecture</li> </ul>
<b>Interventions avant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Donner une intention de lecture claire aux enfants</li> </ul>		
<b>Interventions pendant la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exploiter les schémas pendant la lecture interactive</li> <li>-Faire un répertoire des nouveaux mots écrits</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pointer du doigt le texte lu</li> <li>-Augmenter le nombre d'occasions offertes aux enfants de faire des liens avec leurs connaissances initiales</li> </ul>
<b>Interventions après la lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Faire un retour sur l'intention de lecture</li> <li>-Porter un regard critique sur le documentaire lu</li> <li>-Inviter les enfants à poser des questions</li> <li>-Inviter les enfants à nommer ce qu'ils voudraient savoir d'autre sur le sujet</li> <li>-Demander aux enfants de donner leur appréciation de la lecture</li> </ul>		
<b>Activités complémentaires</b>			



