

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTES DE MATERNELLE 5 ANS EN
CONTEXTE DE LECTURE INTERACTIVE À HAUTE VOIX**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© **JESSICA BERNIER**

Novembre 2017

Composition du jury :

Abdellah Marzouk, président du jury, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis

Julie Mélançon, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis

Monica Boudreau, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis

Élaine Turgeon, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le 17 août 2017

Dépôt final le 6 novembre 2017

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.

« Se faire lire une histoire à voix haute est un plaisir qui n'a pas d'âge. Il s'agit d'une expérience intime, réconfortante, et qui possède des vertus à bien des égards. »

- Éline Turgeon (2005)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui, de près ou de loin, se sont impliquées dans mon projet et qui m'ont permis de le mener à terme.

Tout d'abord, je remercie mes directrices de recherche Julie Mélançon et Monica Boudreau qui m'ont permis d'atteindre mon objectif. Votre temps, vos conseils et les projets dans lesquels vous m'avez impliquée m'ont permis de découvrir un autre volet en éducation que j'adore : la recherche. Cette expérience a été très enrichissante et je suis certaine que notre collaboration ne fait que commencer ! Un merci tout spécial à toi Julie, qui depuis mes débuts en enseignement, crois en moi et m'encourage en m'offrant des opportunités riches et stimulantes.

Je remercie également Élane Turgeon, examinatrice externe, et Abdellah Marzouk, président du jury, pour avoir pris le temps de me lire et de me faire progresser grâce à leurs commentaires judicieux. Merci de m'avoir encouragée en acceptant d'évaluer ce mémoire, je vous en suis très reconnaissante.

Aussi, je ne peux passer sous silence l'appui incontestable du Fonds de Recherche du Québec- Société et culture (FRQSC) qui a rendu ce projet financièrement possible et accessible. Votre soutien a tout changé.

Par ailleurs, il m'est nécessaire de remercier toutes les enseignantes de maternelle, les directions d'école et les conseillères pédagogiques de la Commission scolaire des Navigateurs et de la Commission scolaire Beauce-Etchemin qui ont bien voulu participer à ce projet. Je tiens à dire un grand merci aux enseignantes qui ont contribué à la pré-

expérimentation de mon questionnaire et à remercier tous les gens qui, de près ou de loin, grâce à leurs précieux conseils, ont rendu cette collecte de données possible.

D'autre part, merci à ma famille qui est toujours là pour m'épauler, m'encourager et me donner du vent dans les voiles. Marie-Hélène, Louis, Virginie et Marie-Louise vous êtes des alliés précieux et votre soutien est inestimable. Un merci particulier à ma mère, ma guide, mon amie qui a su me donner le goût d'étudier, de me dépasser et le courage de persévérer dans les difficultés tout au long de mes études.

Un merci particulier à mon conjoint, mon mari, David qui est mon pilier et mon meilleur ami et sans qui ce projet aurait été plus difficile. Ton soutien de tous les jours fait toute la différence.

Merci à une amie précieuse, Alexie, que la maîtrise m'a permis de côtoyer plus souvent et que je souhaite garder dans ma vie. Nos discussions, nos périodes de découragements, nos réussites et notre complicité ont rendu ce défi réaliste.

RÉSUMÉ

Selon Dupin de Saint-André (2011) et Kindle (2013) les enseignantes du préscolaire ont besoin d'être formées pour soutenir, entre autres, la compréhension en lecture et la compréhension inférentielle des enfants en contexte de lecture interactive à haute voix (LIHV). Or, pour les former, il appert nécessaire de connaître leurs pratiques et leurs besoins à cet égard. Au Québec, peu de travaux se sont penchés sur cet aspect (Dupin de Saint-André, 2011). Cette recherche vise à : 1) dresser un portrait des pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans, au Québec, en contexte de LIHV et, plus précisément, examiner si ces pratiques abordent la compréhension inférentielle ; 2) vérifier l'adéquation entre les pratiques ciblées dans la littérature scientifique et les pratiques déclarées des enseignantes pour identifier des besoins de formation.

La présente recherche s'inscrit dans un devis de type quantitatif descriptif. Un questionnaire d'enquête de type *Likert* a permis de dresser le portrait des pratiques déclarées de 124 enseignantes de maternelle 5 ans. Les résultats dressent un bilan positif des pratiques rapportées par ces dernières en contexte de LIHV au regard des interventions recommandées dans la littérature scientifique recensée sur le sujet. Plusieurs interventions semblent mises en place lors des quatre phases de la LIHV. Il en est de même pour les interventions qui se rapportent à la compréhension inférentielle. Par contre, des besoins de formation ont été identifiés. En effet, pour chacune des phases de la LIHV, certaines interventions pourraient être enrichies. Plus particulièrement, les interventions lors de la *planification* de la LIHV et de la phase *après* la LIHV semblent plus négligées par les répondantes. Il est aussi possible de s'interroger sur la qualité des échanges et des discussions menées *pendant* la LIHV.

En plus de présenter une recension de plusieurs interventions recommandées par la littérature scientifique, cette recherche apporte un éclairage nouveau en dressant un portrait des pratiques déclarées des enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV. Ces apports pourront ainsi alimenter les acteurs du milieu de l'éducation.

Mots clés : pratiques enseignantes, lecture interactive à haute voix, maternelle 5 ans, compréhension, inférences

ABSTRACT

According to Dupin de Saint-André (2011) and Kindle (2013) preschool teachers need to be trained to improve, among other, reading comprehension and inferential comprehension of preschoolers in context of Interactive Reading Aloud (IRA). However, to train them, it appears a necessity to identify their practices and needs during IRA. In Quebec, only a very few studies have tried to attempt that aspect (Dupin de Saint-André, 2011). This study has two objectives: 1) Map the five years old reported preschool teacher's practices, in Quebec, during IRA and, more specifically, examine if these practices involve inferential comprehension; 2) Verify the adequacy between the practices identified in the scientific literature and the reported practices of five years old preschool teachers to identify training needs.

The following research is registered as a Descriptive Quantitative Type. A *Likert* survey questionnaire has permitted determining the teaching practices use by 124 preschool teachers. The results are presenting a positive picture of the reported practices of these teachers in a context of IRA by report of the interventions recommended in the scientific literature identified on the subject. Several interventions appear to take place during each of the four phases of the IRA. It is the same for the interventions that involve inferential comprehension. However, it has been possible to identify some training needs. Indeed, for each phases of the IRA, some interventions may be enriched. More precisely, the interventions during the *planning* of the IRA and the phase *after* the IRA seemed to be more neglected by the respondents. It is also possible to wonder about the quality of the exchanges and the discussions *during* the IRA.

In addition to the presentation of a review about interventions that are recommended in scientific literature, this research brings accurate information by drawing up a portrait of 5 years old preschool teachers reported practices in a context of IRA. These contributions could provide tools to the educational environment actors.

Key words: teaching practices, interactive reading aloud, 5 years old preschool, comprehension, inferences

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	v
ABSTRACT	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xv
INTRODUCTION	16
CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE	19
1.1. L'IMPORTANCE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES AU PRÉSCOLAIRE POUR PRÉVENIR LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE.....	19
1.2. LE PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	20
1.3. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN CONTEXTE DE LIHV : QUATRE ÉTUDES	21
1.3.1. La LIHV pour soutenir le développement de la compréhension : l'étude de Bianco et ses collaborateurs (2010)	21
1.3.2. Les effets d'une formation sur les pratiques enseignantes en contexte de LIHV : l'étude de Kindle (2013)	24
1.3.3. Les pratiques enseignantes qui soutiennent le développement de la compréhension inférentielle : l'étude de Dupin de Saint-André (2011)	27
1.3.4. Le portrait des pratiques déclarées d'enseignantes du primaire au regard de la compréhension en lecture : l'étude de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012)	30
1.4. SYNTHÈSE	31
1.5. PROBLÈME & OBJECTIFS DE RECHERCHE	32
1.6. PERTINENCES SCIENTIFIQUE ET SOCIALE	33

CHAPITRE 2: CADRE CONCEPTUEL	35
2.1. LA LIHV COMME CONTEXTE SIGNIFIANT À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE	35
2.1.1. Définitions de la LIHV	36
2.1.2. Les caractéristiques de la LIHV	38
2.1.3. Les phases de la LIHV et les interventions à privilégier	40
2.2. LA COMPRÉHENSION EN LECTURE.....	49
2.2.1. Définition de la compréhension	49
2.2.2. La compréhension de textes vs la compréhension de textes oralisés	52
2.3. LA COMPRÉHENSION INFÉRENTIELLE.....	53
2.3.1. Définition du concept d'inférence	53
2.3.2. Le développement de la compréhension inférentielle	55
2.3.3. Des interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle en contexte de LIHV	56
2.4. SYNTHÈSE.....	59
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE	65
3.1. LE QUESTIONNAIRE	65
3.1.1. L'élaboration de l'outil de collecte de données	67
3.1.2. La validation de l'outil de collecte de données	69
3.2. LA COLLECTE DE DONNÉES.....	71
3.3. L'ÉCHANTILLON	72
3.4. LE PLAN D'ANALYSE	73
3.5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	73
CHAPITRE 4: RÉSULTATS	74
4.1 LES RÉSULTATS OBTENUS POUR LES PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTES DE MATERNELLE 5 ANS EN CONTEXTE DE LIHV	74
4.1.1. Les caractéristiques de la LIHV (sa fréquence, sa durée et le type de livres privilégiés)...	76
4.1.2. La planification de la LIHV	79
4.1.3. Les interventions avant la LIHV	93
4.1.4. Les interventions pendant la LIHV	105

4.1.5. Les interventions après la LIHV	135
4.2. LES BESOINS DE FORMATION DÉCLARÉS	147
4.2.1. Formation reçue portant sur la LIHV	148
4.2.2. Besoins de formation déclarés concernant la LIHV	150
CHAPITRE 5: DISCUSSION	155
5.1. L'ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS : PORTRAIT DES PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTES DE MATERNELLE 5 ANS EN CONTEXTE DE LIHV	156
5.1.1. Les caractéristiques de la LIHV (sa fréquence, sa durée et le type de livres privilégiés) .	156
5.1.2. La planification de la LIHV	160
5.1.3. Les interventions avant la LIHV	166
5.1.4. Les interventions pendant la LIHV	172
5.1.5. Les interventions après la LIHV	185
5.2. L'ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS : IDENTIFICATION DES BESOINS DE FORMATION.....	190
5.2.2. Synthèse des besoins de formation identifiés à partir du portrait des pratiques déclarées des enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV	190
5.2.1. Besoins de formation déclarés par les enseignantes concernant la LIHV	195
CONCLUSION	198
ANNEXES	206
BIBLIOGRAPHIE.....	227

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Techniques de lecture dialogique traduites de Zevenbergen & Whitehurst (2003, p.172-173)	47
Tableau 2: Synthèse des interventions à privilégier en contexte de LIHV	60
Tableau 3: Interventions recommandées dans la littérature scientifique pour la planification de la LIHV et énoncés associés dans le questionnaire auto-déclaré	79
Tableau 4: Récapitulatif des pratiques déclarées pour chaque énoncé du questionnaire concernant la planification de la LIHV	91
Tableau 5: Interventions recommandées dans la littérature scientifique pour la phase avant la LIHV et énoncés associés dans le questionnaire auto-déclaré.....	93
Tableau 6: Récapitulatif des pratiques déclarées pour chaque énoncé du questionnaire avant la LIHV	103
Tableau 7: Interventions recommandées dans la littérature scientifique pour la phase pendant la LIHV et énoncés associés dans le questionnaire auto-déclaré	105
Tableau 8: Récapitulatif des pratiques déclarées pour chaque énoncé du questionnaire pendant la LIHV	129
Tableau 9: Interventions recommandées dans la littérature scientifique pour la phase après la LIHV et énoncés associés dans le questionnaire auto-déclaré.....	135
Tableau 10: Récapitulatif des pratiques déclarées pour chaque énoncé du questionnaire après la LIHV	146
Tableau 11 - Tableau synthèse des interventions recommandées lors des différentes étapes de la LIHV	215

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Répartition du pourcentage de répondantes selon la fréquence de leur pratique de la LIHV (n = 120).....	76
Figure 2: Répartition du pourcentage de répondantes selon la durée de la LIHV (n = 114).....	77
Figure 3: Répartition du pourcentage de répondantes selon le type de livres qu'elles exploitent lors de leurs LIHV (n = 123).....	78
Figure 4: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "planifier la lecture" (n = 123)	82
Figure 5: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "cibler une intention de lecture claire et choisir le livre en fonction de celle-ci" (n = 123)	83
Figure 6: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "choisir des textes riches" (n = 123).....	84
Figure 7: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "lire l'histoire sans les enfants" (n = 123).....	85
Figure 8: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "analyser l'histoire" (n = 123)	86
Figure 9: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "planifier les questions et les sous-questions en ayant une intervention/un but pour chacune"	87
Figure 10: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "prévoir des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants" (n = 124).....	88
Figure 11: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "rédiger une feuille aide-mémoire" (n = 124).....	89
Figure 12: Répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences lors de la <i>planification</i> de la LIHV (n = 122).....	90
Figure 13: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "placer les enfants près de l'enseignante et tenir le livre sans masquer les illustrations" (n = 123).....	96

Figure 14 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « initier une discussion pour activer les connaissances antérieures » (n = 123)	97
Figure 15 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « présenter une intention de lecture claire » (n = 123)	98
Figure 16 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « présenter le livre dans son contexte éditorial » (n = 123).....	99
Figure 17 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à faire des liens entre les différents livres, éditeurs ou illustrateurs présentés » (n = 123).....	100
Figure 18 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « demander aux enfants de prédire le déroulement de l'histoire à partir du titre et de la page couverture ou d'extraits du livre » (n = 123).....	101
Figure 19 : Répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences <i>avant</i> la LIHV (n = 123).....	102
Figure 20: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "faire des interventions <i>pendant</i> la LIHV" (n = 124).....	110
Figure 21 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « rendre la lecture dynamique et expressive » (n = 123)	111
Figure 22 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « tenir le livre sans masquer les illustrations » (n = 123)	112
Figure 23 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention garder un contact visuel avec l'auditoire » (n = 123).....	113
Figure 24 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « interroger les enfants sur les mots, les lettres, les rimes, le sens de la lecture »	114
Figure 25 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « présenter les mots de vocabulaire nouveaux et s'arrêter sur les mots difficiles »	115
Figure 26 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à faire des prédictions au fil de l'histoire » (n = 123)	116

Figure 27 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « questionner les enfants sur les évènements de l'histoire » (n = 123).....	118
Figure 28 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « questionner les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs motivations et de leurs émotions »	119
Figure 29 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à justifier leurs réponses » (n = 123).....	120
Figure 30 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « conduire les discussions à l'aide de questions pertinentes et de sous-questions» (n = 120).....	121
Figure 31 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « permettre aux enfants d'échanger entre eux et avec l'adulte»	122
Figure 32 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « reformuler les propos des enfants » (n = 123)	123
Figure 33 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « offrir des rétroactions positives» (n = 122).....	124
Figure 34 : Répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences <i>avant</i> la LIHV (n = 123)	125
Figure 35 : Répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences <i>pendant</i> la LIHV	128
Figure 36 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « faire un retour sur la LIHV » (n = 123)	138
Figure 37 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « revenir sur les prédictions faites avant la lecture de l'histoire » (n = 123)	139
Figure 38 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « revenir sur les principaux éléments et évènements de l'histoire » (n = 123).....	140
Figure 39 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « demander aux enfants de faire un rappel de l'histoire» (n = 122).....	141
Figure 40 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à faire des liens entre l'histoire et leur propre vécu »	142

Figure 41 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « faire un bilan des connaissances acquises lorsque la situation s'y prête » (n = 123).....	143
Figure 42 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « réaliser une activité complémentaire pour réinvestir ou enrichir les connaissances des enfants».....	144
Figure 43 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « laisser les enfants raconter l'histoire dans leurs propres mots» (n = 122).....	145
Figure 44 : Répartition du pourcentage de répondantes relativement à la formation qu'elles ont reçue sur la LIHV (n = 124).....	148
Figure 45 : Répartition du pourcentage de répondantes concernant la formation sur la LIHV reçue par les répondantes selon la commission scolaire (n = 124)	150
Figure 46 : Répartition du pourcentage de répondantes concernant le besoin de formation déclaré par les répondantes (n = 124)	151
Figure 47 : Répartition du pourcentage de répondantes le besoin de formation déclaré selon la commission scolaire (n = 124)	152
Figure 48 : Répartition du pourcentage de répondantes concernant le besoin de formation déclaré selon le type de formations proposé (n = 39)	154

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CSBE : Commission scolaire Beauce-Etchemin

CSDN : Commission scolaire des Navigateurs

CSÉ : Conseil supérieur de l'Éducation

LIHV : Lecture interactive à haute voix

MEQ : Ministère de l'Éducation

NAEP : National Assessment of Educational Progress

RRSG : RAND Reading Study Group

WWC : What Works Clearinghouse

INTRODUCTION

L'éducation préscolaire est, pour un grand nombre d'enfants, le début de la vie à l'école. Il s'agit d'un lieu où l'enfant découvre le plaisir d'apprendre et établit les fondements de ses apprentissages futurs (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Au Québec, le programme d'éducation préscolaire a pour mandat de soutenir le développement global de l'enfant, et ce, en l'éveillant sur les plans social, affectif, cognitif, psychomoteur, méthodologique et langagier. À cet égard, la stimulation du langage oral et écrit est un enjeu incontournable pour la réussite éducative (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2012) et la lecture interactive à haute voix (LIHV¹) s'avère un contexte propice pour soutenir son développement (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kindle, 2013 ; Kispal, 2008 ; Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez, & Darveau, 2010 ; Van Kleeck, 2008). En effet, en permettant à l'enfant de découvrir l'écrit par des contacts soutenus avec la littérature jeunesse, en lui offrant un contexte de lecture propice aux échanges et au dialogue, l'enseignante² soutient notamment le développement de sa compréhension et de sa compréhension inférentielle (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kindle, 2013 ; MEQ, 2001 ; Van Kleeck, 2008).

Pourtant, bien que la lecture d'histoire fasse partie du quotidien des enseignantes de maternelle (Giasson & Saint-Laurent, 1999), des recherches montrent la nécessité de former les enseignantes afin que celles-ci soutiennent adéquatement le développement de la

¹ Pour des raisons de fluidité, il a été décidé d'employer l'acronyme LIHV dès l'introduction. Ce concept sera défini et discuté au chapitre 2.

² Dans ce mémoire, le féminin est utilisé pour désigner les enseignantes et enseignants de maternelle 5 ans, et ce, sans discrimination, uniquement dans le but d'alléger le texte.

compréhension et de la compréhension inférentielle des jeunes enfants en contexte de LIHV (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kindle, 2013). Cependant, dans l'optique de former les enseignantes, il appert pertinent de connaître leurs pratiques en contexte de LIHV ainsi que leurs besoins, ce que peu d'études offrent (Dupin de Saint-André, 2011).

La présente recherche propose donc, dans un premier temps, de dresser un portrait des pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans, au Québec, en contexte de LIHV et de vérifier si ces pratiques abordent les inférences. Dans un deuxième temps, elle vise à vérifier l'adéquation entre les pratiques déclarées par les enseignantes interrogées et les interventions recommandées dans la littérature scientifique afin d'identifier des besoins de formation.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique de recherche à travers quatre grands axes : les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire, la LIHV, la compréhension en lecture et la compréhension inférentielle. Il présente également les résultats de quatre études qui permettent de circonscrire le problème de la recherche et de cibler les objectifs de celle-ci. Ce chapitre se conclut par les pertinences sociale et scientifique de la présente recherche.

Le deuxième chapitre, quant à lui, permet de définir les concepts clés de la recherche et d'identifier les éléments théoriques nécessaires à l'élaboration de l'outil de collecte de données. La première partie de ce chapitre est dédiée la LIHV comme contexte signifiant à l'éducation préscolaire. Plus précisément, différentes définitions de cette activité sont présentées, tout comme les caractéristiques qui la définissent (sa fréquence, sa durée et le type de livres à privilégier). De plus, les quatre étapes de la LIHV sont détaillées (*planification, avant, pendant et après la LIHV*³), ce qui permet de cibler les interventions recommandées dans la littérature scientifique durant cette activité. En deuxième et troisième

³ Le lecteur pourrait également considérer les synonymes suivants pour référer aux trois dernières étapes de la LIHV : préparation, réalisation et intégration de la LIHV.

parties du chapitre, des définitions de la compréhension en lecture et de la compréhension inférentielle sont discutées et des interventions pour soutenir leur développement en contexte de LIHV sont présentées. Au terme de ce chapitre, un tableau synthétise les interventions recommandées dans la littérature scientifique pour chaque étape de la LIHV.

Le troisième chapitre est dédié à la présentation de la méthodologie privilégiée dans le cadre de cette recherche. Ce chapitre expose les raisons qui ont motivé le choix du questionnaire comme outil de collecte de données, les outils qui ont permis de l'élaborer et le processus de validation de celui-ci. Il permet également de détailler le déroulement de la collecte de données, l'échantillon, le plan d'analyse et les considérations éthiques.

Quant au quatrième chapitre, il présente les résultats obtenus. Tout d'abord, des statistiques descriptives et des figures détaillent les pratiques déclarées des enseignantes questionnées. Les résultats sont présentés en respectant l'ordre des différentes étapes de la LIHV (*planification, avant, pendant et après* la LIHV). Ce chapitre se termine par la description des besoins de formation rapportés par les enseignantes interrogées.

Le cinquième chapitre, soit celui de la discussion, analyse les résultats obtenus. En premier lieu, à l'aide des éléments présentés en problématique et dans le cadre conceptuel, le portrait des pratiques déclarées par les enseignantes interrogées est réalisé. Tout comme le chapitre précédent, celui-ci est effectué en respectant l'ordre des différentes étapes de la LIHV. En second lieu, au regard de cette analyse, une synthèse des besoins de formation qui ont été identifiés est réalisée et l'analyse des besoins de formation déclarés par les participantes est présentée.

Enfin, la conclusion de ce mémoire permet de revenir sur l'apport de la présente recherche. Les principaux résultats de celle-ci sont résumés, les points forts et les limites sont également discutés. Enfin, quelques pistes de réflexion pour des recherches futures sont arborées.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente les assises de la problématique de recherche. Il aborde quatre grands thèmes, soit les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire, la lecture interactive à haute voix (LIHV), la compréhension en lecture et la compréhension inférentielle, au regard de quatre recherches scientifiques. Il se conclut par une synthèse du problème de recherche, l'énoncé des objectifs et les pertinences sociale et scientifique du présent projet.

1.1. L'IMPORTANCE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES AU PRÉSCOLAIRE POUR PRÉVENIR LES DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION EN LECTURE

À la fin du primaire et au début du secondaire, on constate que plusieurs élèves éprouvent des difficultés liées à la compréhension en lecture (Dignard, 2014 ; Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard, & Garon, 2003). N'arrivant pas à saisir et à s'appropriier le sens de ce qu'ils lisent, ils peuvent être considérés comme de mauvais « compreneurs » (Martel, Lévesque, & Aubin-Horth, 2012). Ces lecteurs en difficulté pensent qu'il suffit de décoder les mots et de lire le texte au sens littéral pour en saisir toutes les subtilités et le comprendre, alors que pour comprendre un texte, il faut notamment se pencher sur son contenu, y porter toute son attention et faire des liens, tout au long de la lecture, ce que font les lecteurs habiles (Giasson, 2007 ; Goigoux, 1998 ; Irwin, 2007).

À cet égard, les pratiques pédagogiques dont bénéficient les élèves tout au long de leur cheminement scolaire jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage de la lecture (Goigoux, 1998). Dans une optique de prévention de ces difficultés, plusieurs chercheurs

recommandent aux enseignantes de soutenir le développement de la compréhension (Bianco et al., 2010, ; Cain & Oakhill, 2007 ; Makdissi et al., 2010), dont la compréhension inférentielle, c'est-à-dire la capacité à faire des inférences, et ce, à travers leurs pratiques dès l'éducation préscolaire (Dupin de Saint-André, Montésinot-Gelet, & Morin, 2013; Giasson, 2011; Irwin, 2007; Kispal, 2008; Makdissi et al., 2010; Van Kleeck, 2008). Tel que le mentionne Van Kleeck (2008), l'habileté à faire des inférences est au cœur d'une bonne compréhension en lecture d'où toute l'importance de s'y attarder avec les tout-petits. D'ailleurs, ces derniers suggèrent de le faire dans un contexte de LIHV⁴, activité qui se rapporte au fait de planifier une lecture et de réaliser celle-ci avec les enfants tout en y intégrant des interventions, *avant, pendant et après* la lecture de l'histoire (WWC, 2015).

1.2. LE PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

En 2001, le MEQ présente le nouveau Programme de formation de l'école québécoise dans lequel il intègre, pour la première fois, le programme d'éducation préscolaire. Cette nouveauté fait en sorte que la maternelle devient le premier échelon du système scolaire québécois (Morin, 2007). Le MEQ fait de la maternelle « [...] un lieu de stimulation intellectuelle où l'enfant découvre le plaisir d'apprendre et établit les fondements de ses apprentissages futurs » (MEQ, 2001, p.56).

Par l'entremise des six compétences prescrites par le programme d'éducation préscolaire, le jeune enfant s'insère dans un processus de développement global. La compétence 5, intitulée *Communiquer en utilisant les ressources de la langue* (MEQ, 2001, p.53), se rapporte plus précisément au développement langagier du jeune enfant et préconise notamment l'éveil à l'oral et à l'écrit par l'entremise de ses trois composantes *Démontrer de l'intérêt pour la communication, Comprendre un message et Produire un message*. C'est dans l'action, à partir de situations signifiantes et réelles, par des contacts soutenus avec la littérature jeunesse et grâce au soutien de l'enseignante que le jeune enfant

⁴ Les concepts d'inférences et de LIHV seront définis plus en profondeur dans le chapitre 2.

développera des habiletés en littératie, dont sa capacité à comprendre des textes qui lui sont lus.

Néanmoins, tel que le souligne Dupin de Saint-André (2011), bien que le MEQ présente la littérature jeunesse comme un outil pour soutenir l'émergence de l'écrit et le développement des habiletés en communication orale, aucun document complémentaire n'est fourni aux enseignantes afin de les guider quant aux interventions à mettre en place pour exploiter efficacement la littérature jeunesse en contexte de LIHV. Par conséquent, il s'avère pertinent de se questionner quant à l'exploitation qu'en font les enseignantes dans leur classe. Quelles sont les pratiques des enseignantes de maternelle en contexte de LIHV ? Soutiennent-elles le développement de la compréhension ?

1.3. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN CONTEXTE DE LIHV : QUATRE ÉTUDES

1.3.1. La LIHV pour soutenir le développement de la compréhension : l'étude de Bianco et ses collaborateurs (2010)

En France, Bianco et ses collaborateurs (2010) ont mené une recherche longitudinale d'une durée de trois ans avec quatre groupes d'enfants de maternelle 4 ans (n = 857). L'objectif de cette recherche était de comparer quatre conditions expérimentales afin de déterminer laquelle soutient le plus efficacement le développement de la compréhension des jeunes enfants. Les participants ont été répartis dans un groupe contrôle ou dans un des trois groupes expérimentaux recevant soit un entraînement à la compréhension de manière explicite (leçons et exercices) ou implicite (lecture interactive à haute voix [LIHV]), soit un entraînement à la phonologie.

Chacun des trois groupes expérimentaux a été divisé en deux sous-groupes, l'un recevant un entraînement de 12 à 16 semaines durant un an, et l'autre recevant cet entraînement durant deux années, soit 12 à 16 semaines chaque année. La première année

du projet a servi d'année pilote pour ajuster les différentes leçons et tests. En effet, plusieurs tâches ont été administrées aux enfants, celles-ci visant à mesurer les habiletés phonologiques (la segmentation syllabique, la reconnaissance de rimes et la discrimination phonologique) et la compréhension du langage oral (les composantes de la compréhension, la compréhension orale, la compréhension de phrases et de textes). Chaque enfant a été rencontré individuellement à quatre reprises durant l'expérimentation (deux fois la 1^{re} année, une fois la deuxième année et une fois la troisième année pour mesurer l'effet à long terme).

Le premier type d'entraînement à la compréhension était un entraînement explicite qui proposait aux enfants des leçons et des exercices ciblés sur la compréhension d'une durée de 30 minutes par semaine. L'objectif de cet entraînement était de faire comprendre aux enfants qu'il existe des obstacles à la compréhension et qu'il faut en être conscient et y être vigilant. Le second entraînement à la compréhension était un entraînement implicite qui permettait aux enfants de vivre des LIHV, aussi d'une durée de 30 minutes par semaine. Cet entraînement a été réalisé avec deux albums de littérature jeunesse la première année et trois la deuxième année, albums qui ont été lus par les enseignantes. Quant à l'entraînement aux habiletés phonologiques, il s'agissait de faire vivre différentes leçons soutenant le développement des habiletés phonologiques des enfants (la segmentation de mots, l'écoute de textes, l'articulation, etc.), et ce, à raison de 20 minutes par semaine.

Les enseignantes des groupes expérimentaux ont reçu un cours préparatoire de quatre heures lors duquel elles ont appris des notions théoriques relatives à la phonologie ou à la compréhension, dépendamment de l'entraînement ciblé pour leur groupe classe. Par la suite, elles ont pu s'entraîner à appliquer les principes didactiques auxquels elles avaient été introduites avec des petits groupes d'enfants (quatre à sept enfants) ayant des habiletés en compréhension comparables. Les enseignantes assignées à l'entraînement explicite ont été formées et guidées pour dispenser les leçons tel que prévu par les chercheurs. Quant aux

enseignantes assignées à l'entraînement implicite, c'est-à-dire à la LIHV d'albums de littérature jeunesse, celles-ci ont préparé des LIHV en ciblant entre elles les passages où la compréhension semblait plus difficile. Lors de l'expérimentation, ces dernières ont reçu comme seule consigne de répéter souvent la lecture de ces mêmes albums en encourageant la discussion et en questionnant les enfants.

Au final, bien que les chercheurs n'aient pas été en mesure de montrer qu'un entraînement aux habiletés phonologiques a un effet sur le développement de la compréhension du langage oral, ils ont conclu que la compréhension et la phonologie devaient être travaillées au préscolaire puisqu'elles contribuent au développement du langage. Les chercheurs ont montré qu'un entraînement à la compréhension s'avère efficace lorsqu'il est explicite et dispensé sur une longue période. Ils ont aussi constaté que les effets de cet entraînement sont encore présents neuf mois après l'expérimentation. Cependant, les chercheurs n'ont pas été en mesure de conclure qu'un entraînement implicite (LIHV) a un effet sur le développement de la compréhension du langage oral des enfants puisque les résultats à cet égard n'ont pas été significatifs. Ce constat est surprenant puisqu'il ne va pas de le même sens que les recommandations formulées par un grand nombre de chercheurs et de didacticiens qui rapportent les effets positifs de la LIHV sur le développement du langage oral et de la compréhension (Blachowicz & Fisher, 2015 ; CSÉ, 2012 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Duke & Martin, 2015 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Giasson, 2011 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Van Kleeck, 2008).

Deux éléments pourraient expliquer les résultats de cette étude, selon Dupin de Saint-André et ses collaboratrices (2012). D'une part, seulement deux à trois albums de littérature jeunesse ont été exploités en classe auprès des enfants lors de chaque entraînement, ce qui ne reflète pas la réalité habituelle de la classe de maternelle. D'autre part, les enseignantes qui ont réalisé des LIHV n'ont pas été formées pour le faire, elles « [...] n'avaient pas de

pistes didactiques pour exploiter les albums en vue de travailler la compréhension » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin, 2012, p.26).

Par conséquent, pour assurer des pratiques enseignantes efficaces, de qualité et qui soutiennent le développement de la compréhension en contexte de LIHV, la formation serait-elle nécessaire ?

1.3.2. Les effets d'une formation sur les pratiques enseignantes en contexte de LIHV : l'étude de Kindle (2013)

L'étude de Kindle (2013) a porté sur les pratiques enseignantes en contexte de LIHV aux États-Unis. L'objectif était de décrire les pratiques de quatre enseignantes de maternelle 3 à 5 ans en contexte de LIHV avant et après avoir reçu une formation.

Pour réaliser cette étude, la chercheuse a élaboré quatre séances de formation auxquelles ont participé les enseignantes au courant de l'année (août, octobre, novembre et avril). Ces séances ont été élaborées préalablement, puis elles ont été adaptées en fonction des besoins et des questionnements soulevés par les participantes. Les deux premières séances de formation ont porté notamment sur l'importance de la LIHV au préscolaire et sur le développement du vocabulaire en contexte de LIHV. Quant aux deux autres séances, celles-ci avaient pour objectif d'outiller les enseignantes afin qu'elles puissent évaluer elles-mêmes la qualité de leurs interventions et la qualité des livres choisis pour réaliser leurs LIHV.

La chercheuse a observé les enseignantes participantes à plusieurs reprises durant l'année : une fois au début, deux fois durant l'année et une fois à la fin de celle-ci. Les observations ont été enregistrées (enregistrement audio) et retranscrites, ce qui a permis de coder et d'analyser les interventions enseignantes en fonction des concepts abordés lors des formations (les habiletés phonologiques, les concepts de l'écrit, les interactions avec les enfants, la compréhension et le sens des mots).

Pour pouvoir comparer les interventions des différentes enseignantes, le choix des livres a été contrôlé pour chaque séance : la chercheuse a sélectionné les deux premiers et les enseignantes ont choisi ensemble les deux derniers. Les enseignantes avaient comme consigne de prendre connaissance du livre et de se préparer tel qu'elles le font habituellement.

L'analyse des pratiques effectives des enseignantes en contexte de LIHV a révélé que la formation a eu un effet positif sur les pratiques enseignantes. La comparaison des données pré-expérimentales et post-expérimentales a montré un changement positif des pratiques enseignantes. Notamment, au terme de l'étude, les enseignantes portaient davantage attention aux différents concepts abordés lors des séances de formation lorsqu'elles réalisaient leurs LIHV.

Par ailleurs, l'analyse des données a montré que les pratiques enseignantes en contexte de LIHV ont pu être influencées par la personnalité de l'enseignante ainsi que par sa perception de cette activité. Dès le début de la recherche, la chercheuse a remarqué que les pratiques différaient de classe en classe et ce constat est resté le même au terme de l'expérimentation. Par exemple, chaque enseignante avait une vision différente de l'enseignement au préscolaire : certaines d'entre elles étaient résistantes au fait de planifier les LIHV alors que d'autres étaient motivées par cette idée.

Également, la chercheuse a constaté que la qualité des questions posées aux enfants avait augmenté, tout comme leur capacité à favoriser la discussion et les interactions. L'analyse des retranscriptions a permis de montrer que les enfants qui ont participé à des échanges constructifs faisaient plus de liens entre les différents éléments de l'histoire, les différents concepts liés à l'écrit et leur vécu.

Toutefois, ce qui distinguait particulièrement les quatre enseignantes participantes était leur capacité à favoriser la discussion en partant des questionnements des enfants lors

des LIHV. En effet, bien que la formation ait eu un impact positif sur la qualité des questions posées aux enfants par ces dernières, elles utilisaient différentes stratégies de questionnement. Plus précisément, certaines enseignantes étaient moins habiles à favoriser la discussion et les échanges en partant du questionnement des enfants, alors que d'autres étaient plus à l'aise à le faire.

Tout comme Kindle (2013) l'a constaté, d'autres études ont montré que la LIHV en classe occasionne peu de questionnements de la part des enseignantes et peu de discussions (Dupin de Saint-André, 2011 ; Lefebvre, Bruneau, & Desmarais, 2012 ; Maisonneuve, 2010 ; Van Grunderbeeck et al., 2003 ; Van Kleeck, 2008 ; Wiseman, 2010) alors qu'il est reconnu que cet échange est un élément essentiel pour soutenir le développement de la compréhension des jeunes enfants (Dupin de Saint-André, 2011 ; Makdissi, Boisclair, & Sanchez, 2006 ; Makdissi et al., 2010 ; Van Kleeck, 2008 ; Van Kleeck, Vander Woude, & Hammett, 2006 ; Wiseman, 2010). Bien qu'elles sachent comment mener des LIHV, les enseignantes ont de la difficulté à intégrer des questions de qualité durant leur lecture (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kindle, 2013 ; Lonigan & Whitehurst, 1998 ; Van Kleeck, 2008). Or, c'est la qualité des échanges et la qualité des questions posées par l'enseignante qui favorise le développement de la compréhension (Dupin de Saint-André, 2011 ; Giasson, 2011 ; Van Kleeck, 2008).

Parmi les conclusions de son étude, la chercheuse a constaté que les enseignantes de maternelle peuvent soutenir le développement du langage des enfants, et ce, en leur posant des questions qui leur demandent d'interagir entre eux et d'élaborer des réponses articulées. Elle a aussi montré que la formation (développement professionnel) a un effet positif sur les pratiques enseignantes et que ces pratiques diffèrent de classe en classe. Enfin, la chercheuse a souligné l'impact des croyances et des pratiques des enseignantes sur l'expérience des jeunes enfants à la maternelle.

Malgré la taille limitée de l'échantillon qui rend les résultats observés difficilement généralisables, cette étude met tout de même en lumière l'importance de former les enseignantes afin que celles-ci adoptent des pratiques en contexte de LIHV qui soutiennent le développement du langage oral et de la compréhension. D'ailleurs, selon Giasson (2011), les inférences jouent un rôle incontestable pour assurer une bonne compréhension.

1.3.3. Les pratiques enseignantes qui soutiennent le développement de la compréhension inférentielle : l'étude de Dupin de Saint-André (2011)

Très peu de recherches ont décrit les pratiques enseignantes qui soutiennent le développement de la compréhension inférentielle (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Makdissi et al., 2010). Au Québec, Dupin de Saint-André (2011) a analysé les interventions d'enseignantes expertes en contexte de LIHV dans l'optique de décrire des pratiques exemplaires pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle à la maternelle 5 ans.

Dans cette étude, la chercheuse a décrit et a comparé les interventions mises en œuvre lors des LIHV de six enseignantes. Ces enseignantes de maternelle ont été choisies en fonction de leur haut degré de réflexivité, de leur connaissance étendue de la littérature jeunesse et de leur investissement dans une formation continue relativement à l'enseignement de la littératie. Quatre d'entre elles ont reçu une formation au début de la recherche portant sur la LIHV, la compréhension et les inférences. Ces enseignantes ont aussi mis en pratique les principes didactiques qui leur ont été enseignés, tout en étant supervisées et guidées par la chercheuse, et ce, avant de débiter l'expérimentation.

Lors de l'expérimentation, les enseignantes formées avaient pour mandat de travailler les inférences, alors que les enseignantes non formées, qui n'étaient pas au courant des objectifs de la recherche, devaient continuer à mener leurs LIHV sans modifier leurs pratiques. Toutes les participantes ont rempli des questionnaires hebdomadaires portant sur

leurs pratiques déclarées en matière de LIHV et d'inférences. De plus, elles ont été rencontrées lors d'entretiens semi-dirigés et ont été observées à quatre reprises lors d'une animation de LIHV en classe. Les données obtenues grâce aux pratiques déclarées et effectives des enseignantes ont permis de comparer les deux types de pratique.

Les enfants des six classes (n = 92) ont été soumis individuellement, à deux reprises (pré-test et post-test), à une épreuve créée dans le cadre de la recherche visant à mesurer leur habileté à faire des inférences en contexte de LIHV.

L'analyse des pratiques déclarées et effectives des enseignantes a révélé que, ce qui différenciait nettement les enseignantes formées de celles non formées était le type d'intervention qui était mis en place pour travailler les inférences lors des LIHV. Les résultats ont indiqué que les enseignantes formées pour soutenir le développement de la capacité à inférer posaient davantage de questions ouvertes et de relance (entre 80 et 85% de leurs interventions) que leurs collègues non formées (entre 49 et 56% de leurs interventions). De plus, les enseignantes formées étaient plus enclines à engager les enfants dans des discussions qui leur permettaient de construire le sens alors que les enseignantes non formées avaient tendance à donner elles-mêmes le sens aux enfants (entre 14 et 16% du temps pour les enseignantes non formées et entre 1 et 3 % du temps pour les enseignantes formées).

L'analyse des données du pré-test et du post-test sur la compréhension inférentielle des enfants a montré que les enfants des enseignantes formées ont progressé significativement plus que ceux des enseignantes non formées. Cette progression n'était pas uniquement liée au fait que les enseignantes ont travaillé les inférences lors de leurs LIHV, mais bien au fait qu'elles ont engagé les enfants dans la co-élaboration du sens et qu'elles les guidaient adéquatement lors de ces lectures, ce que les enseignantes non formées avaient de la difficulté à faire.

En conclusion, les résultats de cette étude ont montré que la formation des enseignantes relativement au traitement des inférences en contexte de LIHV a eu un impact sur leurs pratiques. De plus, ils ont permis de conclure que l'habileté des enfants à faire des inférences peut être développée à la maternelle et que celle-ci progresse significativement lorsque les enseignantes sont formées pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle. Les résultats de Dupin de Saint-André (2011) ont permis de soulever le potentiel de la LIHV en classe comme soutien au développement de la compréhension inférentielle, ce que soulignait Kispal (2008)⁵ dans une méta-analyse portant sur l'enseignement des habiletés inférentielles.

Cette recherche a aussi montré que la simple lecture d'un livre ne suffit pas pour faire progresser les enfants. En effet, d'autres facteurs jouent un rôle essentiel pour rendre la lecture interactive et susceptible de soutenir le développement de la compréhension inférentielle: le choix de livres de qualité, l'engagement des enfants dans les discussions pour co-élaborer le sens du texte et la qualité de l'étayage fait par les enseignantes (capacité à favoriser la discussion et l'échange).

Compte tenu de la taille restreinte de l'échantillon, les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables, mais ils soulèvent tout de même le besoin de former les enseignantes, même les enseignantes expertes, afin de les guider quant à leurs pratiques en contexte de LIHV, notamment pour qu'elles engagent les enfants dans des discussions qui leur permettent de construire le sens du texte qui leur est lu. Or, pour former les enseignantes, il est nécessaire de connaître leurs pratiques ainsi que leurs besoins en contexte de LIHV. À ce sujet, toutefois, Dupin de Saint-André (2011) constate qu'il existe peu de données qui décrivent les pratiques des enseignantes de maternelle du Québec en contexte de LIHV.

⁵ Les éléments de la méta-analyse de Kispal (2008) jugés pertinents dans le cadre de cette recherche seront détaillés dans le chapitre suivant.

1.3.4. Le portrait des pratiques déclarées d'enseignantes du primaire au regard de la compréhension en lecture : l'étude de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012)

Au Québec, bien que peu de travaux aient porté sur les pratiques d'éveil à la compréhension à la maternelle (Dupin de Saint-André, 2011), une étude s'y est notamment intéressée au primaire. Partant du constat que les enseignantes du primaire appliquent peu les pratiques exemplaires en matière de compréhension en lecture dans leur classe, Martel et ses collaborateurs (2012) ont tenté de déterminer, à l'aide d'un questionnaire auto-déclaré, les objectifs d'enseignement et les pratiques pédagogiques actuelles d'enseignantes du deuxième et du troisième cycles du primaire (n = 413) afin de les comparer entre eux.

Les pratiques rapportées par les enseignantes ont révélé que la très grande majorité d'entre elles avaient des objectifs d'enseignement centrés sur les nouvelles orientations en matière de lecture (enseignement explicite et stratégique), ce qui a permis de dresser un portrait positif des pratiques déclarées relativement à l'enseignement de la compréhension en lecture au deuxième et troisième cycles du primaire. De plus, les résultats ont révélé que la compréhension de texte était une véritable préoccupation pour la majorité des personnes interrogées (97,1%).

Par ailleurs, le rapport de recherche (Martel, Lévesque et Bilodeau, 2009) précise que 70% des enseignantes interrogées déclaraient faire de la lecture à haute voix dans leur classe. Or, les chercheurs ont constaté qu'elles étaient nombreuses, presque la moitié (41,6%), à mettre de côté le recours à la discussion à propos des lectures réalisées. De plus, les résultats n'ont pas permis de savoir comment les enseignantes les menaient puisqu'elles n'ont pas été directement interrogées sur leurs pratiques en contexte de LIHV. Également, les chercheurs ont conclu, suite aux résultats obtenus, que la stratégie de lecture nommée « inférer » était délaissée par les enseignantes.

En somme, cette étude a permis de décrire les pratiques rapportées d'un échantillon important d'enseignantes du deuxième et du troisième cycles du primaire au regard de la compréhension en lecture. Cependant, comme l'ont constaté les chercheurs, elle n'a pas permis de dresser un portrait des pratiques enseignantes en contexte de LIHV, ce qui ouvre la porte à divers questionnements. Quelles sont les pratiques des enseignantes lors des LIHV ? Ont-elles comme souci de soutenir le développement de la compréhension et de la compréhension inférentielle ? Qu'en est-il spécifiquement des pratiques enseignantes en contexte de LIHV à l'éducation préscolaire ?

1.4. SYNTHÈSE

L'étude de Bianco et ses collaborateurs (2010) a permis de montrer qu'un entraînement à la compréhension à la maternelle est possible et qu'il peut être efficace et bénéfique pour les jeunes enfants lorsqu'il est effectué de manière explicite et répétitive. Cet entraînement à la compréhension a eu des effets durables sur les habiletés en compréhension des jeunes enfants, ce qui confirme la pertinence de soutenir le développement de la compréhension, et ce, dès l'éducation préscolaire. Cette étude questionnait toutefois l'efficacité de la LIHV comme soutien au développement de la compréhension.

Les travaux de Kindle (2013) et de Dupin de Saint-André (2011) ont soulevé l'hypothèse que, pour soutenir efficacement le développement de la compréhension des enfants en contexte de LIHV, les enseignantes ont besoin d'être formées. Plus précisément, Kindle (2013) a observé que les enseignantes ne sont pas toutes habiles à favoriser la discussion et les échanges, et ce, en partant du questionnement des enfants. Elle concluait également que les croyances et les pratiques de ces dernières avaient un impact sur la qualité de l'enseignement offert aux enfants. Ces résultats ont permis de soulever la

pertinence de former les enseignantes pour qu'elles réalisent des LIHV de qualité, toutefois, ils ont été obtenus auprès d'un échantillon limité et sont alors peu généralisables.

De même, Dupin de Saint-André (2011) a montré que le développement de la compréhension inférentielle, habileté au cœur de la compréhension en lecture (Giasson, 2011), peut être soutenu lorsque les enseignantes travaillent les inférences lors de leurs LIHV. Malgré la taille limitée de son échantillon, elle a conclu que les enseignantes, mêmes expertes, ont besoin d'être formées pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle des jeunes enfants. De surcroît, cette dernière a soulevé le fait que peu de recherches décrivent les pratiques des enseignantes de maternelle en contexte de LIHV. Or, pour former les enseignantes, il est nécessaire de bien connaître leurs pratiques ainsi que leurs besoins en contexte de LIHV.

Enfin, l'étude de Martel et ses collaborateurs (2012) dresse un portrait des pratiques déclarées d'enseignement de la compréhension en lecture auprès d'un échantillon significatif d'enseignantes, mais au deuxième et troisième cycles du primaire. Ce portrait a montré que les pratiques rapportées des enseignantes en matière de compréhension en lecture ont évolué et que la lecture à haute voix semble une pratique courante. Cependant, cette étude n'a pas précisément interrogé les interventions des enseignantes durant cette activité de lecture. À notre connaissance, aucune donnée ne peut également décrire celles-ci à l'éducation préscolaire.

1.5. PROBLÈME & OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans la perspective de décrire les pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans, au Québec, en contexte de LIHV et d'identifier des besoins de formation afin qu'elles réalisent des LIHV qui soutiennent le développement de la compréhension et de la compréhension

inférentielle, force est de constater qu'il est nécessaire de questionner leurs pratiques déclarées en contexte de LIHV.

Conséquemment, il apparaît pertinent de se poser la question suivante : quelles sont les pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV?

Afin de répondre à cette interrogation, cette recherche poursuit deux objectifs :

1) Dresser un portrait des pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans, au Québec, en contexte de LIHV.

1.1.) Plus précisément, examiner si ces pratiques abordent la compréhension inférentielle.

2) Vérifier l'adéquation entre les interventions recommandées dans la littérature scientifique et les pratiques déclarées des enseignantes pour identifier des besoins de formation.

1.6. PERTINENCES SCIENTIFIQUE ET SOCIALE

La pertinence scientifique de cette recherche s'explique par le manque de données relativement aux pratiques des enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV. Plus précisément, peu de recherches ont décrit, à l'aide de données empiriques et auprès d'un large échantillon, les pratiques actuelles des enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV. Ainsi, dans l'optique de documenter ces pratiques et de mieux les comprendre, il apparaît essentiel d'en dresser un portrait.

La pertinence sociale de cette recherche est multiple. Dans le contexte actuel des réflexions à l'égard des pratiques pédagogiques à privilégier à l'éducation préscolaire, il est

pertinent de s'intéresser aux pratiques enseignantes en contexte de LIHV et de les documenter. En effet, celles-ci s'insèrent dans la visée développementale préconisée par le programme d'éducation préscolaire québécois. Également, dans une perspective de prévention d'éventuelles difficultés en lecture chez les élèves, il est intéressant de se questionner quant aux pratiques enseignantes qui soutiennent l'émergence des habiletés impliquées dans l'acte de lire. Enfin, l'adéquation entre les pratiques déclarées des enseignantes et les interventions recommandées dans la littérature scientifique permettront d'identifier des besoins de formation et de formuler quelques recommandations en ce sens. Ces dernières pourront servir à l'élaboration de formations au sujet de la LIHV à l'éducation préscolaire.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente, à la lumière des objectifs énoncés préalablement, les assises théoriques de cette recherche. Il est organisé en trois sections. La première aborde la lecture interactive à haute voix (LIHV) comme étant un contexte signifiant à l'éducation préscolaire pour soutenir le développement langagier de l'enfant. Plus précisément, des définitions relatives à la LIHV seront explicitées et les caractéristiques qui se rapportent à cette activité (sa fréquence, sa durée et le type de livres à privilégier) seront discutées. Puis, des interventions pédagogiques recommandées dans ce contexte seront détaillées au regard de ce qu'en dit la littérature scientifique sur le sujet. La deuxième section porte sur la compréhension en lecture. Ce concept sera défini à travers le regard de différents chercheurs. La troisième section est dédiée plus précisément à la compréhension inférentielle. Celle-ci sera défini, puis son développement sera abordé. Des interventions pédagogiques à privilégier en contexte de LIHV pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle seront identifiées. Pour conclure ce chapitre, une synthèse des éléments importants sera présentée.

2.1. LA LIHV COMME CONTEXTE SIGNIFIANT À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

On observe un consensus dans la littérature scientifique quant à la nécessité de favoriser l'émergence de l'écrit dès la maternelle afin de prévenir d'éventuelles difficultés en lecture. Pour ce faire, de nombreux chercheurs et didacticiens recommandent la LIHV (Blachowicz & Fisher, 2015 ; CSÉ, 2012 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Duke & Martin,

2015 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Giasson, 2011 ; Kindle, 2013 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Van Kleeck, 2008) puisqu'il s'agit notamment d'une pratique rituelle en classe de maternelle (Giasson & Saint-Laurent, 1999) et parce que cette activité permet de découvrir le plaisir de lire tout en contribuant au développement d'habiletés langagières (Blachowicz & Fisher, 2015) et à l'acquisition d'habiletés liées à la compréhension (Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André et al., 2012 ; Makdissi et al., 2010).

2.1.1. Définitions de la LIHV

Il existe plusieurs termes qui décrivent l'activité lors de laquelle l'enseignante lit une histoire aux enfants. Dans la littérature anglophone, les termes les plus fréquemment employés sont « shared book reading », « interactive shared book reading » ou « interactive read-aloud », « dialogic reading » et « reading aloud ». Du côté francophone, les chercheurs emploient les termes « lecture à haute voix », « lecture dialogique », « lecture interactive » ou « lecture partagée ».

L'expression lecture dialogique (dialogic reading), aussi appelée lecture interactive du côté francophone, a été introduite suite aux travaux de Whitehurst et ses collaborateurs (1994 ; 1998). Alors que traditionnellement l'adulte faisait la lecture à l'enfant qui écoutait passivement, Whitehurst et ses collègues ont proposé un changement dans la manière de mener cette activité. Selon leur approche, pour rendre une lecture interactive profitable et pour permettre à l'enfant de développer différentes habiletés impliquées dans l'émergence de l'écrit qui seront nécessaires ultérieurement, celui-ci doit adopter un rôle actif grâce au soutien adapté et adéquat de l'adulte.

Pour soutenir les enfants durant la lecture interactive, ces chercheurs ont recommandé que l'adulte adopte une posture d'écoute active, qu'il questionne, ajoute de l'information et encourage ces derniers à étoffer leurs réponses à l'aide du livre jusqu'à ce que ceux-ci

deviennent confortables et qu'ils soient en mesure de raconter l'histoire à leur manière (Lonigan & Whitehurst, 1998). Par des questions fermées (questions qui requièrent une réponse par oui ou non), puis grâce à des questions ouvertes (questions qui demandent à l'enfant d'élaborer une réponse complète), l'adulte guide peu à peu l'enfant afin que celui-ci devienne lui-même le conteur de l'histoire (the storyteller), tel que le nomment Whitehurst et ses collaborateurs (1994).

Suite à leurs travaux, ce terme ainsi que ses synonymes sont devenus de plus en plus fréquents dans la littérature scientifique et ont été définis de différentes manières. Smolkin et Donovan (2003, p.28) utilisent le terme de lecture interactive à haute voix (interactive read-aloud) pour décrire « [...] le contexte dans lequel l'adulte partage, sans l'abandonner, son rôle de pédagogue avec l'enfant. ⁶ ». De son côté, Dupin de Saint-André (2011, p.21) définit la lecture à haute voix ou la lecture interactive comme étant une pratique lors de laquelle « [...] l'enseignant lit à haute voix une œuvre à ses élèves, les questionne et discute de son sens avec eux [...] » dans le but de les guider à élaborer leur compréhension de ce qui est lu. Makdissi et ses collaborateurs (2010) précisent également la définition de cette activité en ajoutant qu'il s'agit d'une réelle zone d'intersubjectivité littéraire où le dialogue est l'outil qui permet de construire une interprétation valable du texte et non une suite de questions fermées qui suggèrent une réponse unique.

Dans le même ordre d'idées que ces chercheurs, Wiseman (2010, p.435) mentionne que : « La lecture à haute voix permet de créer un espace dans lequel le sens de ce qui est lu est construit grâce au dialogue et à l'interaction de la classe [...] »⁷, ce que mentionne également Siraj-Blatchford (2010) en décrivant le contexte d'interaction autour du livre comme étant un moment lors duquel deux personnes ou plus tentent de résoudre un

⁶ Traduction libre de : « The term interactive read-aloud is used in a broad sense to « describe the context in which a teacher genuinely shares, not abandons, authority with the children » (Smolkin & Donovan, 2003, p.28) ».

⁷ Traduction libre de : « The interactive read aloud created a space where meaning was constructed through dialogue and classroom interaction [...] (Wiseman, 2010, p.435).

problème, de clarifier un concept, d'évaluer les événements et de pousser le dialogue. Ces définitions accordent une place prépondérante au dialogue, à la compréhension et à l'échange entre l'adulte et les enfants.

Enfin, le What Works Clearinghouse (WWC) (2015) précise la définition de la lecture partagée (shared book reading) en y intégrant les quatre phases⁸ qu'elle comprend. Il s'agit de *planifier* une lecture qui aura lieu avec un enfant, un groupe d'enfants ou une classe entière et lors de laquelle il y aura des interventions *avant, pendant et après* l'histoire (WWC, 2015).

En somme, il existe plusieurs termes pour définir cette activité ainsi que différentes définitions. Dans le cadre de ce mémoire, l'expression de « lecture à haute voix » (shared book reading) telle que définie par le WWC (2015) sera retenue puisqu'elle est particulièrement utilisée dans le domaine francophone, notamment par Dupin de Saint-André (2011), et parce qu'elle inclut sa *planification* ainsi que les interventions pédagogiques enseignantes *avant, pendant et après* la lecture. De surcroît, puisqu'il ressort que le contexte dialogique à la maternelle est particulièrement important pour soutenir le développement d'habiletés en compréhension, le terme de lecture interactive sera également retenu. En ce sens, pour rendre compte à la fois du caractère « à haute voix » et du contexte dialogique propre au domaine de l'éducation préscolaire, le terme « lecture interactive à haute voix » (LIHV) sera employé dans le présent mémoire.

2.1.2. Les caractéristiques de la LIHV

Pour décrire la LIHV, il importe de porter un regard plus général sur cette activité en relatant quelques recherches qui en rapportent la fréquence et la durée ainsi que le type de textes privilégiés par les enseignantes dans ce contexte.

⁸ Dans le cadre du présent mémoire, les termes « phase » et « étape » sont considérés comme deux synonymes.

2.1.2.1. La fréquence, la durée de la LIHV et le type de livres à privilégier

En 1999, Giasson et Saint-Laurent ont réalisé une enquête par questionnaire auprès de 249 groupes-classe dans les milieux scolaires (préscolaire et primaire), dont 29 en maternelle. Cette dernière avait pour objectif de compléter, par l'observation méthodique, les données actuelles sur la présence des trois facteurs de la motivation à la lecture en classe que sont la période de lecture silencieuse, la lecture aux élèves et la présence de la bibliothèque en classe et du coin-lecture. Le questionnaire a été rempli par des étudiantes en formation à l'enseignement ayant fait un stage d'une journée par semaine dans une classe, durant toute la session. Celles-ci devaient rapporter leurs observations relativement aux pratiques de leur enseignante associée. Plus précisément, elles devaient, entre autres, indiquer la fréquence des LIHV réalisées par ces dernières. Parmi leurs résultats, les chercheuses ont constaté que 79,3% des enseignantes de maternelle faisaient de la LIHV et que ces périodes duraient près de 15 minutes, alors qu'au primaire, elles duraient entre 10 et 15 minutes. Également, les stagiaires ont estimé qu'en maternelle, toutes les enseignantes qui faisaient de la LIHV le faisaient au moins une fois par semaine.

Jacobs, Morrison et Swinyard (2000) ont réalisé une enquête auprès de 1 874 enseignantes du préscolaire jusqu'à la fin du primaire qui avait pour objectif principal de déterminer à quelle fréquence ces dernières faisaient de la LIHV à leurs élèves. Les enseignantes devaient notamment rapporter la fréquence de leur LIHV et le type de livres lus lors des dix derniers jours, et ce, dans un questionnaire auto-déclaré. Les résultats de cette étude ont montré que ce sont les enseignantes de maternelle qui faisaient le plus de LIHV, ce qui va dans le même sens que les résultats de Giasson et Saint-Laurent (1999). En effet, les résultats de Jacobs et ses collègues (2000) ont montré que les enseignantes déclaraient faire de la LIHV deux à trois fois par semaine, ce qui n'était pas le cas des enseignantes du primaire pour qui cette pratique diminuait en fréquence. En 2011, Dupin de Saint-André a obtenu des résultats similaires : les enseignantes faisaient une LIHV environ

trois jours sur cinq et celles-ci duraient plus de dix minutes. En ce qui concerne les types de livres privilégiés en classe, les résultats de Jacobs et ses collaborateurs (2000) ont montré que les textes narratifs étaient nettement plus utilisés que les textes informatifs, et ce, peu importe le niveau d'enseignement. Ces résultats abondent dans le même sens que ce qu'a rapporté Dionne (2015) qui soulignait le fait que les textes informatifs étaient souvent délaissés au profit des textes narratifs (albums, récits, contes, fables, légendes, etc.). Pourtant, selon Stead (2014) et Giasson (2011), il importe d'offrir un éventail de livres variés tels des contes traditionnels, des histoires réalistes, des fables et légendes, des livres pour lecteurs débutants, des livres documentaires sur des thèmes variés et des livres de poésie et de comptines.

Quant à lui, Bortnem (2008) a mené une enquête par questionnaire auto-déclaré auprès de 161 enseignantes de maternelle au sujet de leurs habitudes relativement à la LIHV de textes narratifs et de textes informatifs afin de comparer ces pratiques. Parmi les résultats obtenus, il a constaté que 66% des enseignantes de maternelle ont déclaré lire tous les jours aux enfants et que la majorité d'entre elles rapportaient lire des textes narratifs. La majorité des répondantes déclaraient également réaliser des LIHV de 20 minutes.

2.1.3. Les phases de la LIHV et les interventions à privilégier

Tel que le souligne le WWC (2015) dans sa définition de la LIHV, celle-ci doit être *planifiée* et nécessite des interventions enseignantes *avant*, *pendant* et *après* la lecture. Chaque étape de la LIHV sera donc approfondie dans les paragraphes qui suivent afin de cibler les interventions recommandées dans la littérature scientifique sur le sujet.

2.1.3.1. La *planification* de la LIHV

La planification de l'activité de LIHV est essentielle, peu importe le niveau d'expérience de l'enseignante (Van Kleeck, 2008 ; WWC, 2015). Une préparation adéquate permet de réaliser des LIHV encourageant les enfants à converser avec l'adulte et entre eux, et leur permettant également de développer leur compréhension inférentielle et d'accroître leur engagement (Dougherty Stahl, 2014).

Tout d'abord, la sélection des œuvres à lire s'avère cruciale (Shanahan, Callison, Carriere, Duke, Pearson, Schatschneider, & Torgesen, 2010). Dupin de Saint-André (2011), Kispal (2008), le WWC (2015) et Wiseman (2010) soulignent l'importance de prendre le temps de choisir des textes riches. Il est souhaitable que ces textes offrent aux enfants des occasions de faire des inférences et de travailler leur vocabulaire, tout en étant proche du leur vécu par des thématiques qui rejoignent leurs intérêts et leurs cultures respectives. Il est également essentiel de choisir soigneusement le livre en fonction de l'intention de lecture ciblée (Hawken, Laplante, & Brodeur, 2009).

À l'instar de Giasson (2011) et de Turgeon (2005) qui proposent aux enseignantes de s'exercer à lire l'histoire sans les enfants afin de bien la connaître et de choisir la meilleure façon de la rendre, Dougherty Stahl (2014) précise qu'elles doivent préalablement lire et analyser le livre. De la sorte, il est possible de cibler les passages importants, de comprendre la chaîne des événements et d'identifier les buts et les intentions des personnages principaux. Ceci leur permettra alors d'identifier les éléments clés du texte et de choisir des passages appropriés pour lancer des discussions.

Dickinson et Smith (1994) ainsi que Fisher, Flood, Lapp et Frey (2004) soutiennent qu'il est essentiel de cibler une intention de lecture claire afin de rendre la lecture efficace et de donner un objectif au lecteur qui influencera sa façon de lire l'histoire ou d'écouter

l'histoire qui lui est lue. Comme le précise Dupin de Saint-André (2011, p.58), « [...] l'intention de lecture constitue une proposition de perspective commune pour la lecture. ».

Le rôle du questionnement est crucial dans l'activité de LIHV (Dickinson et Smith, 1994 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; WWC, 2015 ; Whitehurst et al., 1998), notamment parce que l'enfant adopte alors un rôle actif, ce qui lui permet d'apprendre plus rapidement, mais également parce que le questionnement attire son attention sur les éléments clés de l'histoire, l'amenant ainsi à se construire une représentation cohérente du texte (Lennox, 2013).

En ce sens, le choix et la planification de questions de qualité est primordial afin d'assurer une LIHV bénéfique (Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2010). Tel que le mentionne Dougherty Stahl (2014), les questions posées ne doivent pas avoir comme objectif de faire répéter aux enfants des évidences du texte, mais plutôt avoir un but précis et pousser la réflexion. Il faut laisser les enfants réfléchir et éviter de leur donner la réponse, ce qui les amène à développer leur capacité à penser, inférer et à s'exprimer (Van Kleeck, 2008). À titre d'exemple, il peut être pertinent de faire échanger les enfants sur les événements de l'histoire en interrogeant ces derniers à l'aide de questions telles que : « Pourquoi ... ?, Comment ... ?, Que pensez-vous de... ? ». Makdissi et ses collaborateurs (2010) abondent en ce sens et ajoutent qu'il est pertinent de prévoir des sous-questions pour aider les enfants à approfondir leur compréhension de l'histoire.

Également, déjà en 1989, Levesque rappelait l'importance de planifier à l'avance des questions qui permettront aux enfants d'activer leurs connaissances antérieures, et ce, avant la lecture afin que ces derniers aient le bagage nécessaire pour comprendre l'histoire.

Enfin, Dougherty Stahl (2014) et Van Kleeck (2008) recommandent aux enseignantes de rédiger une feuille aide-mémoire pour réaliser une planification adéquate.

Celle-ci pourra être réutilisée ultérieurement et leur permettra de consigner les questions pertinentes qui ont été ciblées lors de la *planification* de chaque LIHV.

2.1.3.2. Les interventions à privilégier *avant* la LIHV

Pour créer un climat propice à l'écoute, Giasson (2011) suggère de placer les enfants près de l'enseignante et de rendre les illustrations visibles en tenant le livre face à eux. Pour amorcer l'activité de LIHV, les chercheurs s'entendent quant à la nécessité d'initier une discussion ayant pour objectif d'activer les connaissances antérieures des enfants (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Duke & Martin, 2015 ; Giasson, 2011 ; Kispal, 2008 ; Levesque, 1989 ; Makdissi et al., 2010 ; Turgeon, 2005). Cette étape est essentielle afin de veiller à ce que les enfants aient le bagage de connaissances nécessaires pour comprendre le déroulement de l'histoire et son contenu.

Le WWC (2015) recommande que l'adulte présente le livre dans son contexte éditorial, c'est-à-dire que l'enseignante doit en aborder non seulement le titre et la quatrième de couverture, mais également son éditeur et son illustrateur. Cela peut notamment aider les enfants à établir des liens entre les différentes œuvres, reconnaître les divers types de livres, de même que les différents auteurs et illustrateurs qui leur sont présentés (Dupin de Saint-André, 2011), tout en évitant que ces interventions soient dénuées de sens (Tauveron, 2002).

Quant à eux, Levesque (1989), Dickinson et Smith (1994), Tauveron (2002), Fisher, et ses collaborateurs (2004) et Turgeon (2005) soulignent qu'il est pertinent que l'enseignante présente aux enfants une intention de lecture claire afin que sa lecture soit efficace.

Par ailleurs, il est bénéfique de questionner les enfants quant au déroulement hypothétique de l'histoire (Giasson, 2011 ; Levesque, 1989 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015). Plus précisément, à partir du titre (WWC, 2015), de la page couverture (Giasson, 2011 ; Levesque, 1989) ou d'extraits du livre (Tauveron, 2002), l'enseignante questionne les enfants afin de les amener à faire des prédictions quant au déroulement des événements. Tauveron (2002) rappelle cependant qu'il est nécessaire de vérifier ces prédictions durant la LIHV afin qu'elles aient une portée relativement au développement de la compréhension des jeunes enfants.

2.1.3.3. Les interventions à privilégier *pendant* la LIHV

Giasson (2011) recommande aux enseignantes de rendre la lecture dynamique et expressive, et ce, en y apportant de l'énergie, en ajoutant des intonations, des pauses, en relisant certains passages au besoin, en changeant de voix pour illustrer les dialogues, en rendant visibles les illustrations et en portant une attention particulière à l'intérêt de l'auditoire grâce à un contact visuel avec ce dernier. À l'instar de cette dernière, Moschovaki, Meadows et Pellegrini (2007) soulignent les bienfaits de rendre la LIHV dynamique et expressive. En effet, les intonations, les changements de voix et les réactions de l'adulte permettent non seulement de rendre le texte plus facile à comprendre pour les enfants, mais assurent également de rendre ce moment intéressant et plaisant pour ces derniers.

En interrogeant les enfants au sujet des éléments liés à l'écrit tels que les mots, les lettres, les rimes et le sens de la lecture, l'enseignante leur permet d'accroître leur répertoire de vocabulaire et de développer des habiletés impliquées dans l'émergence de l'écrit (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; National Institute for Literacy, 2008 ; Zucker et al., 2010). À titre d'exemple, il peut être

pertinent de questionner les enfants sur les mots de vocabulaire nouveaux et difficiles ainsi que sur la signification de ces derniers, ce qui permet de leur assurer une meilleure compréhension de l'histoire et d'enrichir leurs connaissances générales (Boudreau & Beaudoin, 2015).

Il s'avère essentiel, à la maternelle, de questionner les enfants sur les éléments liés au récit (prédictions, évènements, idée principale, élément déclencheur, etc.). Cela leur permet de mieux comprendre la chaîne causale des évènements ainsi que de se familiariser au schéma narratif, tout en soutenant le développement de leur compréhension inférentielle et de veiller à ce qu'ils aient une compréhension adéquate de l'histoire (Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Hawken et al., 2009 ; Makdissi et al., 2010 ; Prêteur & De Léonardis, 2013 ; Tauveron, 2002 ; Whitehurst et al., 1988 ; Wiseman, 2010 ; WWC, 2015 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Par ailleurs, il est fondamental d'amener les enfants à se servir des illustrations pour accéder à une compréhension totale du texte (Lebrun, Lacelle, & Boutin, 2012). En effet, dès leur plus jeune âge, l'enseignante doit leur montrer à se servir de l'image pour compléter l'information véhiculée par le texte de façon à ce qu'ils se construisent une compréhension complète de l'histoire et qu'ils élargissent leurs connaissances (Lebrun et al., 2012). Aussi, il est pertinent de questionner les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs motivations et de leurs émotions puisque cela leur permet notamment de mieux comprendre les liens entre les évènements de l'histoire (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Makdissi et al., 2010).

Toutes ces questions permettent aux enfants d'échanger entre eux et avec l'adulte. Dans ce contexte, ces derniers sont amenés à « réfléchir à haute voix » (« think aloud ») et, par conséquent, à co-construire leur compréhension de l'histoire. Cet élément est essentiel pour rendre une LIHV profitable (Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Lennox, 2013 ; Van Kleeck, 2008).

Le rôle de l'enseignante est donc de conduire ces discussions à l'aide de questions pertinentes, de questions de relance, de reformulations et de rétroactions constructives et d'amener les enfants à justifier leurs réponses en fonction du contexte, ce qui les guidera vers une compréhension plus approfondie du texte (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010).

Wiseman (2010) et Lennox (2013) ajoutent que l'enseignante peut aider les enfants à se créer une représentation mentale cohérente du texte en modélisant non seulement la LIHV du livre, mais également les processus cognitifs impliqués dans l'acte de lire. Par exemple, en explicitant ses questionnements ainsi que les moyens utilisés pour y répondre, l'enseignante rend accessibles aux enfants ses propres processus métacognitifs, ce qui leur permet de se représenter plus clairement l'acte de lire.

Dans cette optique, Whitehurst et ses collaborateurs (1998), dans leur programme de lecture dialogique, ont proposé différentes stratégies visant à outiller les adultes afin qu'ils questionnent adéquatement les enfants lors de la LIHV. Ces techniques (suggérées plus précisément pour les enfants de quatre à cinq ans) se regroupent sous la forme de deux acronymes⁹ « CROWD » (Completion, Recall, Open-ended, Wh-prompts, Distancing) et « PEER » (Prompt, Evaluate, Expand, Repeat). Elles sont présentées plus en détail dans le tableau 1.

⁹ Les termes anglais ont été conservés afin de faciliter la compréhension des deux acronymes.

Tableau 1 : Techniques de lecture dialogique traduites de Zevenbergen & Whitehurst (2003, p.172-173)

CROWD		
Cet acronyme permet aux adultes de se remémorer les cinq types de questions qui peuvent être posées aux enfants durant la LIHV.		
1. Completion	L'adulte pose des questions que les enfants doivent compléter.	Ex. : Lorsque les enfants ont soif, ils boivent _____ ?
2. Recall	Ces questions de rappel permettent aux enfants de revenir sur certains éléments importants à la compréhension de l'histoire.	Ex. : Qu'est-il arrivé après que le petit chaperon rouge ait rencontré le grand méchant loup ?
3. Open-ended	Il s'agit de questions ouvertes qui permettent aux enfants d'élaborer leur compréhension et d'émettre des hypothèses à l'oral.	Ex. : Que se passe-t-il dans cette image ?
4. Wh-prompts	Ce sont les questions qui commencent par les mots interrogatifs <i>pourquoi, comment, où, quand</i> .	Ex. : Pourquoi Marc n'est-il pas allé à l'école aujourd'hui ?
5. Distancing	Ces questions d'élaboration permettent de faire des liens avec le vécu ou les intérêts des enfants.	Ex. : Te brosses-tu les dents le matin comme Anne ?
PEER		
Cet acronyme permet aux adultes de se rappeler la séquence à mettre en œuvre pour questionner les enfants durant la LIHV.		
1. Prompt	L'adulte questionne l'enfant durant la lecture pour s'assurer de son attention et de son engagement dans l'activité.	Ex. : Qu'est-ce que c'est ? (en pointant l'image).
2. Evaluate	L'adulte encourage l'enfant lorsqu'il répond adéquatement à la question et, sinon, il reformule correctement et dans un esprit constructif sa réponse.	
3. Expand	Il s'agit de reprendre ce que l'enfant a dit et d'ajouter de l'information.	Ex. : - C'est un légume ! - (adulte) Oui, c'est un concombre. Peux-tu le dire ?
4. Repeat	L'adulte encourage l'enfant à répéter la bonne réponse.	Ex. : - (adulte) Qu'est-ce que c'est déjà ? - C'est un concombre.

En somme, la phase *pendant* la lecture est une étape importante de la LIHV qui compte plusieurs interventions. L'enseignante adopte un rôle de modèle, tout en questionnant avec soin et réflexion les enfants sur les éléments liés à l'écrit, les événements clés de l'histoire et les personnages, et ce, tout en favorisant le dialogue et les échanges avec et entre les enfants.

2.1.3.4. Les interventions à privilégier *après* la LIHV

Plusieurs chercheurs recommandent de faire des interventions *après* la LIHV (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Giasson, 2011 ; Tauveron, 2002 ; Viola, 1998 ; WWC, 2015 ; Yopp & Yopp, 2012). Cependant, peu d'interventions spécifiques recommandées dans la littérature scientifique lors de cette étape ont pu être répertoriées puisqu'il ne semble pas exister beaucoup d'écrits à ce sujet. Voici tout de même les interventions qui ont pu être recensées.

D'abord, Tauveron (2002) rappelle aux enseignantes l'importance de vérifier les prédictions qui avaient été faites avec les enfants *avant* la LIHV pour éviter que cette intervention ne soit dénuée de sens. Dans le même ordre d'idées, il est important de revenir sur les principaux éléments de l'histoire ainsi que sur son déroulement afin d'évaluer la compréhension des enfants et de préciser certains éléments au besoin (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011). En ce sens, Yopp et Yopp (2012), qui présentent des interventions recommandées lors de l'exploitation de l'album documentaire, précisent qu'*après* la LIHV, il est approprié de permettre aux enfants d'engager des discussions et des échanges au sujet de l'album et de son contenu. Par exemple, les enfants peuvent parler de leur appréciation générale du livre et alors revenir sur les éléments importants de celui-ci.

Également, il est recommandé de demander aux enfants de faire un rappel de l'histoire dans leurs propres mots (Dupin de Saint-André, 2011), de les questionner et de

discuter avec eux afin qu'ils fassent des liens entre l'histoire et leurs propres expériences (Dickinson & Smith, 1994 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Giasson, 2011 ; WWC, 2015).

Quant à elle, Viola (1998) souligne la pertinence de faire un bilan des connaissances acquises suite à la LIHV de l'histoire lorsque la situation s'y prête. Enfin, Yopp et Yopp (2012) suggèrent aux enseignantes qui font la LIHV d'albums documentaires de faire des activités à la suite de celle-ci afin d'approfondir et d'enrichir les connaissances des enfants.

2.2. LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

2.2.1. Définitions de la compréhension

La compréhension en lecture est un champ d'étude très large. Il existe plusieurs définitions de ce concept, mais on ne trouve encore aucun consensus dans la littérature scientifique sur le sujet (Paris & Hamilton, 2009).

Tout comme la conception de l'acte de lire, la conception de la compréhension en lecture a beaucoup évolué au fil des années (Lafortune, 2010 ; Tapiero, 2007). Dans la foulée des années 1980, les chercheurs ont tenté d'élaborer des modèles expliquant comment l'enfant apprend à lire et comment s'élabore sa compréhension du texte.

En psychologie cognitive, van Dijk et Kintsch, en 1983, ont proposé un modèle décrivant les processus impliqués dans la compréhension discursive orale et écrite. Ces chercheurs ont élaboré un modèle qui présente les différents niveaux de traitement qui sont mis en œuvre simultanément par le lecteur et qui s'appuient sur des informations et des représentations mentales de différentes natures construites par ce dernier (Laplante, 2011).

À l'instar de van Dijk et Kintsch (1983), Bower et Morrow (1990, cités dans Fayol, 1996) soutiennent l'idée que comprendre un discours ou un texte, c'est construire un

modèle mental de la situation décrite. Cependant, cette conception de la compréhension en lecture a été critiquée puisqu'elle « [...] ne fait pas état de la dynamique développementale régissant la mise en œuvre de ces processus au cours de l'apprentissage de la lecture » (Laplante, 2011, p. 150).

En 1986, inspirée des modèles des psychologues cognitivistes Rumelhart (1976), Kinstch et van Dijk (1978 ; 1983) et Just et Carpenter (1980) et dans l'optique de fournir aux enseignantes un modèle de l'enseignement de la compréhension en lecture, Irwin propose, à son tour, un modèle décrivant les processus impliqués dans la compréhension en lecture. En 2007, dans la troisième édition de son ouvrage *Teaching Reading Comprehension Processes*, elle définit la compréhension en lecture comme étant :

[le] processus par lequel le lecteur associe les mots à des phrases et fait des liens entre celles-ci, comprend ou infère les relations entre elles, organise et synthétise les idées en idées générales et fait des inférences qui ne sont pas nécessairement prévues par l'auteur. Le lecteur contrôle et ajuste ces processus selon l'intention de lecture (processus métacognitifs). Tous ces processus se produisent pratiquement en même temps, sans cesse en interaction entre eux et cela permet au lecteur d'élaborer une construction cognitive, imaginative et émotionnelle du texte (Irwin, 2007, p.7)¹⁰.

Cette définition va dans le même sens que celle proposée par le RAND Reading Study Group (RRSG) qui définit la compréhension en lecture comme « le processus consistant simultanément à extraire et à construire le sens à travers l'interaction avec le langage » (RRSG, 2004, p.11).

¹⁰ Traduction libre de: “[the] process in which a reader chunks words into phrases and selectively recalls ideas in individual sentences, understands and/or infers relationships between clauses and/or sentences, organizes and synthesizes the recalled ideas into general ideas, and makes inferences not necessarily intended by the author. The reader controls and adjusts these processes according to the immediate goal (metacognitive processes). All these processes occur virtually simultaneously, constantly interacting with each other, and result in cognitive, imaginative and emotional meaning construction (Irwin, 2007, p.7). »

Dans le contexte québécois, Giasson (1990 ; 1996 ; 2007) reprend le modèle d'Irwin et définit la compréhension en lecture comme étant une représentation mentale cohérente du texte. Elle ajoute, cependant, que cette représentation mentale est combinée aux informations explicites et implicites du texte ainsi qu'aux propres connaissances du lecteur (Giasson, 2007, p.236).

En somme, Giasson (2007) et Irwin (2007) entrevoient la compréhension en lecture comme étant un processus dynamique et cyclique dépendant de l'interrelation entre trois variables indissociables : *le lecteur, le texte et le contexte*. Afin de comprendre le texte qu'il aborde, c'est-à-dire son contenu, sa forme et l'intention de l'auteur, le lecteur doit mettre en place des connaissances, des attitudes et des habiletés, et ce, dans un contexte psychologique, physique et social propice.

Dans la même visée, Paris et Hamilton (2009, p.32) définissent la compréhension en lecture tel « un ensemble de connaissances qui englobent tant l'interaction entre les intentions de l'auteur et du lecteur, le texte et le message, les habiletés et les buts du lecteur ou de l'auditeur, et ce, dans un contexte ou une situation lors de ladite interaction »¹¹. Le National Assessment of Educational Progress (NAEP) (2009), quant à lui, la définit comme un processus cognitif actif et complexe qui implique la compréhension du texte écrit, le développement et l'interprétation du sens du texte et l'utilisation du sens de manière appropriée, et ce, en fonction du texte, du but et de la situation (NAEP, 2009, p.2).

De ces définitions se dégage un constat: décoder et reconnaître les mots n'est pas suffisant pour assurer une véritable compréhension du texte lu ; les connaissances antérieures ainsi que le contexte jouent un rôle primordial dans la compréhension. En effet, « les liens inhérents tant au niveau du texte et de son organisation qu'au vécu personnel du

¹¹ Traduction libre de « Reading comprehension is only a subset of an ill-defined larger set of knowledge that reflects the communicative interactions among intentions of the author/speaker, the content of the text/message, the abilities and purposes of the reader/listener, the context/situation of the interaction. » (Paris & Hamilton, 2009, p. 32).

lecteur et [du contexte] permettent seuls de mener vers une véritable compréhension de la lecture, c'est-à-dire une compréhension fine pavée d'inférences. » (De L'arc, 2013, p.27).

2.2.2. La compréhension de textes vs la compréhension de textes oralisés

À la maternelle, le jeune enfant est placé en situation d'écoute lors de laquelle l'adulte lit à haute voix un texte écrit. Il doit alors comprendre le langage écrit qui est parlé, c'est-à-dire le sens d'un texte oralisé (Rey-Debove, 1998, p. 14, cité dans Dupin de Saint-André, 2011).

Sur plusieurs points la compréhension de textes oralisés diffère de la compréhension en lecture. Une des différences entre le langage oral et écrit est le délai de transmission du message (Daviault, 2011). Lorsque l'adulte lit le texte, le message est transmis en temps réel, ce qui n'est pas le cas lorsque le lecteur lit lui-même le texte, le message écrit étant permanent (Daviault, 2011). Par ailleurs, le langage oral est contextualisé, alors que le langage écrit est décontextualisé (Giasson, 2003 ; Daviault, 2011).

Pourtant le langage écrit et le langage parlé reposent sur des habiletés communes dont, notamment, les habiletés phonologiques, sémantiques et syntaxiques (Cain & Oakhill, 2007). Plusieurs chercheurs s'entendent également pour dire que la compréhension en lecture dépend de la compréhension orale (Cain & Oakhill, 2007 ; Gough, Hoover, & Peterson, 1996, dans Cain & Oakhill, 2007 ; Kendeou, van den Broek, White, & Lynch, 2009). En effet, pour lire un texte écrit et le comprendre adéquatement, il faut tout d'abord être en mesure de comprendre le langage dans sa forme parlée (Cain & Oakhill, 2007).

Ainsi, « [...] en l'état actuel de nos connaissances, les processus impliqués dans la compréhension seraient les mêmes, qu'ils interviennent sur des supports écrits, imagés ou oraux » (Fayol, 1996, p.96). De surcroît, il appert que la compréhension orale contribue, tout comme les habiletés de décodage, au développement ultérieur de la compréhension en lecture (Cain & Oakhill, 2007 ; Dufva, Niemi, & Voeten, 2001). Conséquemment, pour

favoriser le développement de la compréhension, il importe dès la petite enfance de soutenir le développement des habiletés impliquées dans la compréhension à l'oral notamment l'habileté à faire des inférences (Cain & Oakhill, 2007).

2.3. LA COMPRÉHENSION INFÉRENTIELLE

2.3.1. Définition du concept d'inférence

Selon la conception actuelle, la compréhension en lecture repose sur la mise en œuvre d'un ensemble de processus cognitifs qui intègrent les informations lues et les connaissances propres au lecteur, et ce, dans un contexte particulier. À ce titre, afin que le lecteur puisse se construire une représentation mentale du contenu du texte, générer des inférences est fondamental (Campion & Rossi, 1999).

Bien que chaque définition apporte un éclairage nouveau au concept d'inférence, il semble y avoir un consensus dans la littérature scientifique quant à sa définition. Pour construire sa compréhension d'un texte, Denhière et Baudet (1992) précisent que le lecteur doit utiliser les informations fournies par celui-ci et les compléter à l'aide des informations inférées, c'est-à-dire des éléments non présents dans le texte. Tout comme eux, Campion et Rossi (1999) précisent que l'inférence renvoie aux informations que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre.

En somme, il s'agit d'accéder à l'information implicite du texte grâce aux éléments explicites présents dans celui-ci (Kispal, 2008). Cela signifie faire des suppositions et remplir les blancs qui se trouvent dans le texte (Zwiers, 2010), c'est-à-dire penser au-delà du texte (Dougherty Stalh, 2014).

Or, les définitions proposées par Cain (2010) et Laplante (2011) ajoutent à ces dernières la notion de connaissances antérieures, élément nécessaire pour accéder à la compréhension inférentielle d'un texte, selon la conception actuelle de la compréhension en lecture présentée plus tôt dans ce chapitre. En effet, Cain (2010) précise que, pour réaliser une inférence, le lecteur doit aller « [...] au-delà de l'information explicite dans le texte pour établir des liens entre les différentes parties du texte ou entre le texte et les connaissances générales » (Cain, 2010, p. 249, cité dans Dupin de Saint-André, 2011). Laplante (2011) complète cette idée en présentant l'inférence comme l'ajout d'une information, issue des connaissances antérieures de l'individu, qui permet d'assurer la cohérence du discours ou du texte.

Cette dernière fait d'ailleurs référence tant au discours écrit qu'au discours oralisé, ce qui est, dans le contexte du préscolaire, fort adapté. En ce sens, la définition proposée par Van den Broek (1994), et traduite en 1996 par Fayol, est pertinente puisqu'elle prend en considération que les processus inférentiels jouent un rôle essentiel dans la compréhension des discours tant écrits qu'oraux. En effet, « ces processus concernent les informations (devant être) activées au cours de l'activité de compréhension, mais qui ne correspondent pas à des données explicitement évoquées dans le texte lu ou entendu » (Van den Broek, 1994, p.556, cité et traduit dans Fayol, 1996, p. 91).

Bien que ces définitions s'entendent généralement sur le sens attribué à la notion d'inférence, aucune ne tient compte du contexte dans lequel se déroule l'activité de compréhension, variable pourtant présentée dans les modèles d'Irwin (2007) et de Giasson (2007). Or, selon leurs modèles de la compréhension en lecture, dans le contexte du préscolaire, et en prenant en considération que la compréhension de textes oralisés soit contextualisée (Giasson, 2007 ; Daviault, 2011), il semble que cet élément soit primordial.

En ce sens, Paul (2000) précise la définition de la compréhension inférentielle en la décrivant comme étant l'habileté à intégrer les connaissances linguistiques (mots et règles grammaticales) aux connaissances sociales et contextuelles, notamment, dans le but d'interpréter la visée du message d'un interlocuteur.

À la lumière de cette nouvelle définition, la notion d'inférence pourrait être définie de la sorte : les inférences renvoient aux informations qui permettent au lecteur d'élaborer des hypothèses pour accéder à la compréhension du texte, et ce, à partir des éléments explicites du texte (texte), de ses connaissances antérieures (lecteur) et du contexte dans lequel se déroule l'activité de lecture (contexte)¹².

2.3.2. Le développement de la compréhension inférentielle

En petite enfance, les rares études qui se sont attardées aux habiletés inférentielles ne fournissent qu'un portrait partiel de leur développement (Lefebvre et al., 2012). Étant donné la complexité des tâches à réaliser auprès des jeunes enfants pour déterminer l'âge vers lequel émerge la capacité à inférer, les études menées jusqu'à ce jour ne peuvent que conclure que cette habileté apparaît vers la période préscolaire (Botting & Adams, 2005 ; Desmarais, Archambault, Filiatrault-Veilleux, & Tarte, 2012).

Bien que l'habileté à inférer se développe avec l'âge (Lefebvre et al., 2012 ; Makdissi, 2010), il apparaît que les très jeunes enfants, dont ceux de maternelle, sont capables d'inférer (Botting & Adams, 2005 ; Desmarais et al., 2012 ; Dupin de Saint-

¹² Il importe de préciser que de nombreuses classifications des inférences existent et qu'il n'y a aucun consensus dans la littérature scientifique à ce sujet (Kispal, 2008 ; Lefebvre et al., 2012) menant ainsi à une terminologie hautement hétéroclite. Pour plus d'informations, il est possible de consulter la méta-analyse de Kispal (2008) qui recense les catégories d'inférences le plus citées dans la littérature anglophone. Également, la classification de Van Kleeck (2008) apporte un éclairage plus didactique en décrivant les interventions les plus efficaces pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle à travers trois types d'inférences. Enfin, il est également possible de consulter la classification de Dupin de Saint-André (2011) qui s'inspire de chercheurs français dont Bianco & Coda (2002) et qui a pour objectif de guider les enseignantes de maternelle à travailler les inférences en contexte de LIHV.

André, 2011 ; Florit, Roch, & Levorato, 2011 ; Makdissi et al., 2010). En effet, les études développementales portant sur les habiletés inférentielles ont montré que ces derniers font des inférences et, même, qu'ils sont en mesure de faire les mêmes inférences que leurs aînés (Cain & Oakhill, 2007). Cependant, ils n'infèrent pas de manière aussi efficace et spontanée (Cain & Oakhill, 2007 ; Van den Broek et al., 2005): ils auraient besoin d'être guidés pour réaliser des inférences (Cain & Oakhill, 2007 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Lefebvre et al., 2012 ; Van Kleeck, 2008).

Fort de ces constats, nombre de chercheurs recommandent de travailler les inférences dès l'éducation préscolaire (Bianco et al., 2010 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Florit et al., 2011 ; Makdissi et al., 2010). Plusieurs d'entre eux affirment d'ailleurs que la LIHV est un contexte à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle à la maternelle (Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Fayol, 1996 ; Giasson, 2011).

2.3.3. Des interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle en contexte de LIHV

Dans sa méta-analyse des écrits scientifiques portant sur les inférences, Kispal (2008) identifie plusieurs interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle en contexte de LIHV, tout comme le suggèrent d'autres chercheurs.

Lors de la *planification* de la LIHV, Kispal (2008) conseille aux enseignantes de choisir avec soin les livres qui seront lus aux enfants. Ces derniers ne doivent pas être trop faciles, notamment pour offrir aux enfants des occasions d'inférer. De plus, d'après les études présentées dans sa méta-analyse, elle recommande aux enseignantes de choisir des textes narratifs puisqu'ils permettent aux enfants de faire plus d'inférences, bien que les

textes informatifs amènent les enfants à en faire également. Quant à elle, Van Kleeck (2008) suggère aux enseignantes de préparer, à l'avance, des questions qui visent le travail des inférences, et ce, en analysant le texte préalablement.

Avant la LIHV, Dougherty Stahl (2014) ainsi que Kispal (2008) soulignent l'importance d'activer les connaissances antérieures des enfants en les faisant discuter au sujet de la thématique de l'histoire. Cela leur permet de clarifier leurs connaissances, tant personnelles que collectives, grâce à la discussion et aux échanges qui en résultent, ce qui les prépare également à mieux comprendre l'histoire. Kispal (2008) suggère par ailleurs que l'enseignante discute du titre de l'histoire et de son utilité en amenant les enfants à comprendre que celui-ci permet de faire des prédictions, de connaître le sujet de l'histoire et certains éléments clés de celle-ci. Également, ces deux chercheuses soutiennent l'importance d'amener les enfants à prédire le déroulement de l'histoire avant de débiter la lecture, ce qui est une tâche d'inférence en soi.

Pendant la LIHV, il est recommandé que l'enseignante réalise diverses interventions pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle des jeunes enfants. De prime abord, l'enseignante doit veiller à ce que les enfants développent leur vocabulaire lors des lectures puisqu'une compréhension adéquate des mots assure la compréhension du texte dans son ensemble (Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008). Ensuite, pour permettre aux enfants de bien comprendre la chaîne des événements d'une histoire, l'enseignante a avantage à rendre explicite la structure du récit durant la LIHV. Plus précisément, elle doit amener les enfants à comprendre les liens de causalité entre les événements. Pour ce faire, elle peut questionner les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs relations et au sujet de leurs motivations (Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008), tout en les amenant à faire des prédictions durant la LIHV sur divers éléments de l'histoire (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008). À titre d'exemple, Van Kleeck (2008) suggère différentes questions pour ce faire : « De quoi parle

l'histoire ? Que veut dire ce mot ? Quel est le problème du personnage principal ? Comment pensez-vous que le personnage se sent ? Pourquoi ? Qu'est-ce que le personnage principal pense ? ».

Tout comme Dupin de Saint-André (2011), Kindle (2013), Kispal (2008) et Makdissi et ses collaborateurs (2006), le WWC (2015) soulève l'importance du questionnement et, plus précisément, de son rôle dans le développement de la compréhension inférentielle. Les enseignantes doivent questionner fréquemment les élèves notamment pour les amener à inférer. De plus, pour rendre ce questionnement efficace, Kispal (2008) recommande à l'adulte de favoriser la discussion et les échanges entre les enfants, et ce, en posant des questions telles que « Comment sais-tu cela ? Pourquoi ? ». Ce genre de questions permettra aux enfants de justifier leurs réponses et de clarifier leurs pensées en explicitant leur compréhension inférentielle à l'oral. En ce sens, au terme de son étude, Dupin de Saint-André (2011) suggère aux enseignantes d'amener les enfants à justifier leurs réponses en fonction du contexte pour qu'ils comprennent que les indices présents dans le texte sont utiles pour comprendre le sens. Elle leur conseille également d'éviter de donner les réponses aux enfants dans l'objectif de les amener à mettre en œuvre les processus nécessaires pour le faire par eux-mêmes.

Enfin, Kispal (2008), Van Kleeck (2008) et Dupin de Saint-André (2011) soulèvent l'importance de la modélisation *pendant* la LIHV. Plus précisément, elles suggèrent aux enseignantes de modéliser verbalement leurs pensées et les processus cognitifs impliqués dans la génération d'inférences. Elles doivent se poser des questions et illustrer aux enfants comment elles y répondent. De la sorte, elles montreront aux enfants comment elles ajustent leur compréhension au fur et à mesure que le récit avance. Elles doivent rendre explicite la manière dont elles font elles-mêmes des inférences.

Quant aux interventions *après* la LIHV, Fisher et Doyon (2010), tout comme Dupin de Saint-André (2011), recommandent aux enseignantes de laisser les enfants raconter l'histoire dans leurs propres mots puisque l'analyse de leurs propos donne de bonnes indications sur le développement de leur compréhension inférentielle.

2.4. SYNTHÈSE

Il existe plusieurs termes et définitions pour décrire et définir le concept de LIHV. Dans le cadre de ce mémoire, l'expression « lecture interactive à haute voix » a été retenue, d'une part, parce qu'elle se rapporte à une définition plus complète de l'activité de LIHV et, d'autre part, parce que le terme « interactif » met en évidence le contexte dans lequel se déroule cette activité à l'éducation préscolaire, tout comme l'importance accordée au dialogue lors de celle-ci.

Quant à la compréhension en lecture, il ressort des différentes définitions présentées que décoder et reconnaître des mots n'est pas suffisant pour assurer une véritable compréhension du texte lu ; les connaissances antérieures du lecteur ainsi que le contexte de lecture jouent un rôle primordial dans la compréhension en lecture. D'ailleurs, à la maternelle, le contexte dans lequel se déroule l'activité de lecture est d'une grande importance. En effet, c'est par le biais de la compréhension de textes oralisés que l'enfant accède au sens du texte écrit. La LIHV est donc un contexte lors duquel l'enseignante joue un rôle considérable en soutenant le développement des habiletés impliquées dans la compréhension, dont l'habileté à inférer (Cain & Oakhill, 2007).

À ce titre, pour accéder à une compréhension inférentielle du texte, le lecteur doit saisir le sens des inférences. Parmi les définitions présentées, il faut retenir que les inférences renvoient aux informations implicites que le lecteur élabore pour accéder à la

compréhension du texte, et ce, à partir d'éléments explicites du texte, de ses connaissances antérieures et du contexte dans lequel se déroule l'activité de lecture (définition proposée dans le cadre de ce mémoire).

Au terme de cette recension d'écrits, il appert que les interventions recommandées par la littérature scientifique lors des quatre phases de la LIHV sont souvent les mêmes que celles qui favorisent le développement de la compréhension inférentielle. Pour synthétiser les interventions recensées lors de chaque étape de la LIHV et mettre en évidence leur similitude, un tableau synthèse (tableau 2) est présenté ci-dessous. D'un côté sont présentées les interventions à privilégier en contexte de LIHV et, de l'autre, les interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle. Les interventions similaires sont alignées.

Tableau 2: Synthèse des interventions à privilégier en contexte de LIHV

LIHV	Compréhension inférentielle
<i>PLANIFICATION DE LA LIHV</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Planifier la lecture (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Fisher et al., 2004 ; Giasson, 2011 ; Hawken et al., 2009 ; Levesque, 1989 ; Van Kleeck, 2008 ; WWC, 2015 ; Zucker et al., 2010). 	
<ul style="list-style-type: none"> Cibler une intention de lecture claire et choisir le livre en fonction de celle-ci (Dickinson & Smith, 1994 ; Fisher et al., 2004). 	
<ul style="list-style-type: none"> Choisir des textes riches (vocabulaire riche, rejoignant les intérêts des enfants et leurs cultures) (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; WWC, 2015 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> Choisir avec soin les livres à lire (ils ne doivent pas être trop faciles ou trop difficiles) (Kispal, 2008).
<ul style="list-style-type: none"> Lire l'histoire sans les enfants (Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011 ; Turgeon, 2005). 	
<ul style="list-style-type: none"> Analyser l'histoire (ex. : cibler les passages importants, comprendre la chaîne des événements, identifier les buts et les intentions des personnages principaux) (Dougherty Stahl, 2014). 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser l'histoire afin de poser des questions sur les éléments clés (Van Kleeck, 2008).

<ul style="list-style-type: none"> • Planifier les questions et les sous-questions à poser en ayant une intention/but pour chacune (Dougherty Stahl, 2014 ; Makdissi et al., 2010 ; Zucker et al., 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer des questions qui visent le travail des inférences (Van Kleeck, 2008).
<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants (Levesque, 1989). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger une feuille aide-mémoire (Dougherty Stahl, 2014 ; Van Kleeck, 2008). 	
INTERVENTIONS AVANT LA LIHV	
<ul style="list-style-type: none"> • Placer les enfants près de l'enseignante et tenir le livre sans masquer les illustrations (Giasson, 2011). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Initier une discussion pour activer les connaissances antérieures (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Duke & Martin, 2015 ; Giasson, 2011 ; Kispal, 2008 ; Levesque, 1989 ; Makdissi et al., 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Activer les connaissances antérieures grâce à la discussion et aux échanges entre les enfants (Dougherty Stahl, 2014 ; Kispal, 2008).
<ul style="list-style-type: none"> • Présenter aux enfants une intention de lecture claire (Dickinson & Smith, 1994 ; Fisher et al., 2004 ; Levesque, 1989 ; Tauveron, 2002 ; Turgeon, 2005). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Présenter le livre dans son contexte éditorial (ex. : titre, page couverture, quatrième de couverture, auteur, éditeur et illustrateur) (Dupin de Saint-André, 2011 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015). 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter du titre (son rôle et son utilité : l'enseignante doit faire comprendre aux enfants que celui-ci donne de l'information sur le sujet de l'histoire). Ex. : « De quoi parle l'histoire ? Qu'est-ce qui te permet de savoir cela ? (Kispal, 2008) ».
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à faire des liens entre les différents livres présentés, les éditeurs ou les illustrateurs (Dupin de Saint-André, 2011 ; Tauveron, 2002). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux enfants de prédire le déroulement de l'histoire à partir du titre et de la page couverture ou d'extraits du livre (Giasson, 2011 ; Levesque, 1989 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015). 	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à prédire la suite de l'histoire (Dougherty Stahl, 2014 ; Kispal, 2008).

INTERVENTIONS PENDANT LA LIHV	
<ul style="list-style-type: none"> • Faire des interventions <i>pendant</i> la LIHV (tous les auteurs cités dans cette section du tableau). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Rendre la lecture dynamique et expressive (ex. : faire des intonations, ajouter des pauses, relire certains passages, changer de voix pour illustrer les dialogues) (Giasson, 2011 ; Moschovaki et al., 2007). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Tenir le livre sans masquer les illustrations (à faire <i>avant, pendant</i> et <i>après</i> la LIHV) (Giasson, 2011). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Garder un contact visuel avec l'auditoire (Giasson, 2011). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Interroger les enfants sur les mots, les lettres, les rimes, le sens de la lecture (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Zucker et al., 2010). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Présenter les mots de vocabulaire nouveaux (et leur signification) et s'arrêter sur les mots difficiles (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Zucker et al., 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants sur les mots nouveaux ou difficiles et s'assurer de leur bonne compréhension (ex. : « Que veut dire ce mot ? Pourquoi ? ») (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008).
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à faire des prédictions au fil de l'histoire (Dougherty Stahl, 2014 ; Hawken et al., 2009 ; Makdissi et al., 2010 ; Prêteur & De Léonardis, 2013 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015 ; Whitehurst et al., 1988 ; Wiseman, 2010 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à faire des prédictions au fil de l'histoire (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008)
<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants sur les événements de l'histoire (vérifier leur compréhension) (Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Hawken et al., 2009 ; Makdissi et al., 2010 ; Prêteur & De Léonardis, 2013 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015 ; Whitehurst et al., 1988 ; Wiseman, 2010 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants sur les événements de l'histoire et s'assurer qu'ils comprennent les liens entre les événements. Ex. : « Où s'est déroulée l'histoire ? À quel moment du jour, de l'année ? De quoi l'histoire parle-t-elle ? Qui est dans l'histoire ? » (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kindle, 2013 ; Kispal, 2008 ; Makdissi et al., 2010 ; Van Kleeck, 2008 ; WWC, 2015).
<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants au sujet des 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants au sujet des

personnages, de leurs buts, de leurs motivations et de leurs émotions (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Van Kleeck, 2008).	personnages, de leurs buts, de leurs motivations. Ex. : « Quel est le problème du personnage ? Comment pensez-vous qu'il se sent ? Pourquoi ? Que veut-il ? À quoi pense-t-il ? A-t-il bien agi ? » (Van Kleeck, 2008).
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à justifier leurs réponses (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux enfants de justifier leurs réponses (Dupin de Saint-André, 2011).
<ul style="list-style-type: none"> • Conduire les discussions à l'aide de questions pertinentes et de sous-questions (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner fréquemment les enfants pour les amener à réfléchir. Ex. : « Comment sais-tu cela ? Pourquoi ? » (Kispal, 2008).
<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux enfants d'échanger entre eux et avec l'adulte (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux enfants d'échanger entre eux et avec l'adulte (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010).
	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter de donner les réponses aux enfants (Dupin de Saint-André, 2011).
<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler les propos des enfants (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des rétroactions positives (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Modéliser la lecture ainsi que les processus cognitifs impliqués (ex. : expliciter ses questionnements ainsi que les moyens pour y répondre) (Lennox, 2013 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante doit modéliser aux enfants ses propres processus inférentiels (ex. : dire verbalement ses pensées et comment elle répond à une question posée) (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008).
INTERVENTIONS APRÈS LA LIHV	
<ul style="list-style-type: none"> • Faire un retour sur la LIHV (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011 ; Tauveron, 2002 ; Viola, 1998 ; WWC, 2015 ; Yopp & Yopp, 2012). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Revenir sur les prédictions faites avant la lecture de l'histoire (Tauveron, 2002). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Revenir sur les principaux éléments et événements de l'histoire (ex. : contenu, appréciation générale, etc.) (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011 ; Yopp & Yopp, 2012). 	

<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux enfants de faire un rappel de l'histoire (ex. : raconter l'histoire dans leurs propres mots) (Dupin de Saint-André, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Laisser les enfants raconter l'histoire dans leurs propres mots (Dupin de Saint-André, 2011 ; Fisher & Doyon, 2005).
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à faire des liens entre l'histoire et leur propre vécu (Dickinson & Smith, 1994 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Giasson, 2011 ; WWC, 2015 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Faire un bilan des connaissances acquises lorsque la situation s'y prête (Viola, 1998). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une activité complémentaire pour réinvestir ou enrichir les connaissances des enfants (Yopp & Yopp, 2012) 	

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques effectués afin d'atteindre les objectifs de recherche présentés préalablement qui sont : 1) de dresser un portrait des pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans, au Québec, en contexte de lecture interactive à haute voix (LIHV) et, plus précisément, d'examiner si ces pratiques abordent la compréhension inférentielle et 2) de vérifier l'adéquation entre les interventions recommandées dans la littérature scientifique et les pratiques déclarées des enseignantes pour identifier des besoins de formation. Une description du type de recherche et de l'outil retenu pour réaliser la collecte de données sera faite, puis la présentation de l'échantillon, le plan d'analyse et les considérations éthiques de la recherche seront explicités.

3.1. LE QUESTIONNAIRE

Au Québec, peu de recherches se sont intéressées aux pratiques des enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV (Dupin de Saint-André, 2011). Dans le but de décrire ces pratiques et d'en dresser un portrait, la présente recherche s'inscrit dans un devis de type quantitatif descriptif (Fortin, 2010). Pour ce faire, un questionnaire de type enquête a été retenu comme outil de collecte de données en raison de sa flexibilité et de sa polyvalence.

Le choix de cet outil de collecte de données réside principalement dans la souplesse qu'il offre relativement à sa forme, à sa structure et à ses procédures de passation (Jean & Lenoir, 2015). Il sert à recueillir les témoignages écrits de personnes, à décrire des faits et à livrer des informations descriptives pertinentes (Fortin, Côté, & Fillion, 2006 ; Lamoureux, 2000). Il est également économique en temps et en énergie, puisqu'il permet de rejoindre plus aisément l'échantillon ciblé, et ce, en impliquant moins de ressources humaines, financières ou temporelles. À ce titre, il permet aux répondantes de le compléter elles-mêmes, à leur rythme et dans le contexte qui leur convient, c'est pourquoi il est auto-déclaré (Lamoureux, 2000). Le questionnaire de type enquête assure l'anonymat et une grande objectivité puisqu'il permet aux sujets de s'exprimer librement (Jean & Lenoir, 2015). Par ailleurs, il permet aussi une uniformité dans les réponses obtenues, ce qui facilite la comparaison entre les données recueillies (Jean & Lenoir, 2015).

Bien que le questionnaire de type enquête revête plusieurs avantages, certaines limites lui sont tout de même associées. D'une part, le questionnaire permet d'accéder au discours de l'enseignante, c'est-à-dire qu'il donne accès aux pratiques déclarées de cette dernière. Or, cet outil ne permet pas de connaître les pratiques effectives de celle-ci, pratiques qui se distinguent des premières puisqu'elle « [...] n'est pas toujours consciente de ce qui se passe effectivement dans sa classe [...] » (Bressoux, 2001, p.42).

D'autre part, en remplissant le questionnaire, certaines répondantes peuvent se laisser influencer par ce qu'elles pensent être de bonnes ou de mauvaises pratiques en contexte de LIHV. Pour plaire à l'expérimentateur, elles peuvent alors, parfois, donner des réponses biaisées qui viendront influencer les résultats (Bressoux, Bru, Altet, & Leconte-Lambert, 1999). On parle alors de désirabilité sociale. Cependant, pour certains chercheurs, le fait que le questionnaire puisse être rempli de manière

autonome et anonyme permet davantage l'obtention de réponses sincères (Allaire, 1988).

De plus, il est possible que certaines questions ne soient pas bien comprises par les répondantes, que celles-ci ne soient pas en mesure de fournir les informations demandées et que la véracité des réponses obtenues puisse être mise en doute (Durand & Blais, 2016). La grande clarté des questions est alors nécessaire, car en cas d'incompréhension, il sera impossible de leur fournir des explications (Durand & Blais, 2016).

Malgré ces limites, le questionnaire de type enquête auto-déclaré semble adapté à la réalité et au contexte de cette recherche puisqu'il vise la description des pratiques enseignantes, auprès d'un large échantillon. C'est pourquoi il a été retenu comme outil de collecte de données.

3.1.1. L'élaboration de l'outil de collecte de données

Le questionnaire d'enquête utilisé dans cette recherche (voir annexe I) a été élaboré à partir des interventions recommandées dans la littérature scientifique en contexte de LIHV qui ont été présentées dans le cadre conceptuel. Les réflexions des chercheurs qui s'intéressent aux domaines de l'éducation préscolaire, des pratiques enseignantes, de la LIHV, de la compréhension en lecture et de la compréhension inférentielle ont été à la base de l'élaboration du questionnaire (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Duke & Martin, 2015 ; Giasson, 2011 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Turgeon, 2005 ; Van Kleeck, 2008 ; Wiseman, 2010 ; WWC, 2015 ; Whitehurst et al., 1998). Également, celui-ci s'inspire des questionnaires utilisés par plusieurs chercheurs dont

Dupin de Saint-André (2011), Martel et ses collaborateurs (2012), Provencher (2013) et Boudreau, Beaudoin et Mélançon (en préparation).

Pour chaque intervention recommandée dans la littérature scientifique, un ou des énoncés ont été formulés dans le questionnaire. Le tableau 11, en annexe II, présente les interventions recommandées ainsi que les énoncés associés à chacune de celles-ci. Le questionnaire est composé de 70 items et est divisé en deux sections.

La première section porte sur les pratiques enseignantes en contexte de LIHV. Elle compte quatre questions qui se rapportent aux caractéristiques de la LIHV (sa fréquence, sa durée, les types de livres exploités). Elle comprend également 58 énoncés qui interrogent les enseignantes relativement aux quatre phases de la LIVH : 1) la *planification* de l'activité de LIHV; 2) les interventions faites *avant* la LIHV; 3) les interventions faites *pendant* la LIHV; 4) les interventions faites *après* la LIHV. Ces énoncés, qui se rapportent aux interventions recommandées dans la littérature scientifique sur le sujet, sont formulés de manière à connaître la fréquence des pratiques des enseignantes, et ce, grâce à une échelle de type *Likert* à quatre niveaux (très souvent – souvent - à l'occasion- presque jamais). De sorte, les répondantes devront donner une réponse factuelle, ce qui simplifiera le codage lors de l'analyse (Amyotte, 2002 ; Fortin et al., 2006).

La deuxième section du questionnaire porte sur les informations sociodémographiques, lesquelles permettent de décrire le genre, le nombre d'années d'expérience en enseignement, les formations reçues au regard de la LIHV ainsi que les besoins de formation de chacune des répondantes à cet égard au moment de l'enquête. Cette dernière section permettra de décrire l'échantillon et de répondre à une partie du deuxième objectif de recherche qui porte sur les besoins de formation.

3.1.2. La validation de l'outil de collecte de données

La validation du questionnaire s'est effectuée en deux étapes. Il a tout d'abord été pré-expérimenté par des enseignantes, puis son contenu a été validé par une experte de contenu et un expert en mesure et évaluation.

3.1.2.1. La pré-expérimentation du questionnaire

En vue d'assurer l'exhaustivité des choix de réponse et la clarté des questions, le questionnaire a été pré-expérimenté, à l'automne 2016, par un échantillon réduit composé de sept enseignantes de maternelle 5 ans, dont cinq de la Commission scolaire des Découvreurs et deux enseignantes d'écoles privées. Le choix des participantes s'est fait dans l'entourage de la chercheuse. Cet échantillonnage a été réalisé dans un souci de respecter les proportions observées dans la population, soit une majorité de femmes et des participantes ayant une expérience en enseignement variée.

Ces enseignantes volontaires ont été invitées à remplir le questionnaire tout en l'annotant de leurs commentaires et de leurs remarques tant au niveau de la forme que du contenu. Elles ont également été invitées à noter le temps nécessaire pour le réaliser. Parmi les commentaires formulés, les enseignantes ont relevé certains énoncés qui manquaient de clarté et ont suggéré d'ajouter un exemple pour les clarifier. Dans l'ensemble, les enseignantes ont eu besoin de moins de 15 minutes pour remplir le questionnaire de recherche.

Après cette pré-expérimentation du questionnaire, des modifications y ont été apportées en tenant compte des remarques des enseignantes et en concertation avec les membres du comité de direction de recherche. Enfin, plusieurs exemples ont été proposés de manière à clarifier les énoncés (ex. : *je demande aux enfants de faire des prédictions sur l'histoire* (ex. : *anticiper le contenu et le déroulement*)). Quelques questions ont été ajoutées ou reformulées pour préciser une pratique. Par exemple, l'énoncé « *je montre aux enfants*

comment je réponds à une question (modélisation) » a été changé pour l'énoncé suivant : *« je rends explicite la manière dont je m'y prends moi-même pour répondre à une question (ex. : Pourquoi Benjamin est-il triste ? Moi, grâce à l'image, je pense qu'il est triste parce qu'il a perdu son jouet.) »*. Aussi, un énoncé visant à « briser la cadence » a été ajouté (ex. : *j'aime lire des livres lorsque j'ai du temps libre*).

3.1.2.2. Validation du contenu

Suite à ces modifications, le questionnaire bonifié a été pré-expérimenté par une experte de contenu, spécialisée en lecture interactive d'albums de littérature jeunesse, et par un expert en mesure et évaluation. D'une part, l'experte de contenu a suggéré, afin de ne pas influencer les réponses des enseignantes, de reformuler les énoncés débutant par : *« J'évite de... »*. Cette suggestion a été retenue et les énoncés ont été modifiés en conséquence. Par exemple, l'énoncé *« j'évite de demander aux enfants de raconter des parties de l'histoire pour ne pas rendre la lecture trop longue »* a été modifié pour *« je fais la lecture sans m'arrêter pour ne pas rendre la lecture trop longue »*.

D'autre part, l'expert en mesure et évaluation a formulé différentes suggestions qui ont été retenues. Entre autres, il a proposé de remplacer les items de l'échelle de quatre niveaux *« très souvent à souvent »*, *« souvent »*, *« à l'occasion »* et *« jamais à presque jamais »* par *« très souvent »*, *« souvent »*, *« à l'occasion »* et *« presque jamais »*, pour éviter toute ambiguïté. De plus, cet expert a relevé certains énoncés qui avaient sensiblement la même signification. Par exemple, l'énoncé *« je prépare une discussion ou des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants »* avait, en partie, le même sens que l'énoncé *« je prépare des questions »*. Ceux-ci ont donc été modifiés de la sorte : *« je prépare des questions que je poserai aux enfants pendant la lecture »* et *« je prépare des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants avant la lecture »*.

Suite à ces modifications, certains énoncés ont été enlevés et d'autres ont été ajoutés afin de préciser les questions. Par exemple, l'énoncé « *je me réserve du temps pour planifier ma lecture* » a été enlevé pour conserver uniquement l'énoncé « *je planifie ma lecture* ».

3.2. LA COLLECTE DE DONNÉES

Le recrutement des enseignantes s'est effectué au sein de la Commission scolaire des Navigateurs (CSDN) et de la Commission scolaire Beauce-Etchemin (CSBE), toutes deux situées sur le territoire de Chaudière-Appalaches, par l'entremise des conseillères pédagogiques du préscolaire et avec l'approbation de la Direction des *Services éducatifs jeunes*.

C'est à la fin du mois de novembre 2016 que le questionnaire ainsi qu'une lettre de présentation du projet et une enveloppe-réponse ont été acheminés, par courrier interne, aux 125 enseignantes de maternelle 5 ans de la CSDN et aux 95 enseignantes de la CSBE. Trois semaines après l'envoi, une relance par courriel a été faite par l'intermédiaire de la conseillère pédagogique de chaque commission scolaire.

Les enseignantes ont été invitées à retourner le questionnaire complété avant le 20 janvier 2017, par courrier interne, directement à la conseillère pédagogique de leur commission scolaire. Les questionnaires ont ensuite été récupérés par la chercheuse dans chacune des commissions scolaires.

3.3. L'ÉCHANTILLON

Un échantillon de 124 répondantes a été formé, dont 69 de la CSDN et 55 de la CSBE. Cela correspond à un taux de réponse de 56%, ce qui se situe nettement au-dessus du taux de réponse habituel escompté à 20% pour une recherche dont la méthodologie est similaire (Fortin et al., 2006).

Parmi les 124 répondantes, 120 sont de genre féminin, 2 sont de genre masculin et 2 n'ont pas répondu à cette question.

Parmi les 124 répondantes, 123 ont indiqué leur niveau d'expérience en enseignement : 28 d'entre elles (22,8%) ont plus de 25 ans d'expérience en enseignement, 10 (8,1%) ont entre 21-25 ans d'expérience en enseignement, 26 (21,1%) ont entre 16 et 20 ans d'expérience en enseignement, 34 (27,6%) ont entre 11 et 15 ans d'expérience en enseignement, 20 (16,3%) ont entre 6 et 10 ans d'expérience en enseignement et 5 (4,1%) ont entre 0 et 5 ans d'expérience en enseignement.

Parmi les 124 répondantes, 118 ont répondu à la question permettant de connaître leur expérience en enseignement préscolaire. Parmi celles-ci, 8 (6,8%) ont plus de 25 ans d'expérience en enseignement préscolaire, 10 (8,5%) ont entre 21 et 25 ans d'expérience en enseignement préscolaire, 17 (14,4%) ont entre 16 et 20 ans d'expérience en enseignement préscolaire, 22 (18,6%) ont entre 11 et 15 ans d'expérience en enseignement préscolaire, 33 (28,0%) ont entre 6 et 10 ans d'expérience en enseignement préscolaire et 28 (23,7%) ont entre 0 et 5 ans d'expérience en enseignement préscolaire. La majorité des répondantes, soit 76,3% d'entre elles, ont plus de 6 ans d'expérience en enseignement.

Parmi les 124 répondantes, presque toutes les répondantes (96,8%) ont un

baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Les autres ont une formation autre, par exemple un baccalauréat en adaptation sociale et scolaire. Par ailleurs, 39 enseignantes (31,5%) affirment avoir une autre formation, en plus du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, comme un certificat ou des études supérieures.

3.4. LE PLAN D'ANALYSE

Une fois les questionnaires récupérés par la chercheuse, les réponses des enseignantes ont été codées et saisies dans le logiciel d'analyse de données quantitatives SPSS (version 23). Une analyse de fréquences et des analyses descriptives ont permis de dresser un portrait des pratiques enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV. De plus, deux tests de Khi-deux ont été réalisés afin d'approfondir les résultats, ce qui a permis de distinguer les réponses des enseignantes des deux commissions scolaires relativement à leur besoins de formation.

3.5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Puisque cette étude a nécessité la participation d'êtres humains, une certification éthique a été émise par le Comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (voir annexe III, certificat # CÉR-93-669). La participation à cette recherche ne comporte aucun risque et aucun inconvénient pour les sujets. En revanche, la participation à cette étude pourrait avoir permis aux enseignantes répondantes de contribuer à une activité visant à faire avancer les connaissances dans le domaine de l'éducation préscolaire et des pratiques enseignantes. Remplir le questionnaire pourrait également leur avoir permis de réfléchir à leur pratique.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Cette recherche a pour premier objectif de dresser un portrait des pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de lecture interactive à haute voix (LIHV) et, plus précisément, de vérifier si les pratiques enseignantes abordent la compréhension inférentielle. De plus, elle a comme second objectif de vérifier l'adéquation entre les pratiques déclarées par les enseignantes et les interventions recommandées dans la littérature scientifique afin d'identifier des besoins de formation. Ce chapitre présente les résultats obtenus suite à la passation du questionnaire auto-déclaré (annexe I). Il se divise en deux sections. En premier lieu, les résultats descriptifs qui se rapportent aux caractéristiques de la LIHV ainsi qu'aux pratiques enseignantes en contexte de LIHV sont présentés. En second lieu, ce chapitre présente les résultats obtenus au sujet des besoins de formation déclarés par les répondantes. Il permet de décrire la formation que les répondantes rapportent avoir reçue au regard de la LIHV ainsi que les besoins qu'elles déclarent avoir à ce sujet. Il importe de rappeler qu'étant donné l'objectif de recherche, les résultats sont présentés sous forme de statistiques descriptives, ce qui permet d'offrir un portrait global de l'échantillon (n = 124) (Fortin, 2010). Un graphique suit la majorité des résultats présentés.

4.1 LES RÉSULTATS OBTENUS POUR LES PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTES DE MATERNELLE 5 ANS EN CONTEXTE DE LIHV

La première section de ce chapitre est divisée en deux parties. La sous-section 4.1.1. présente les caractéristiques de la LIHV (sa durée, sa fréquence et le type de livres privilégiés) sous forme de fréquences.

La sous-section 4.1.2. permet de décrire les résultats obtenus au sujet des pratiques enseignantes interrogées pour chacune des phases de la LIHV (*planification, avant, pendant et après la LIHV*). Pour faciliter la compréhension de la présentation de ces résultats, certains éléments doivent être pris en compte.

Les résultats détaillés dans cette section sont traités en respectant la structure du tableau 11 (annexe II) présentant les interventions recommandées dans la littérature scientifique. Pour faciliter la compréhension, un rappel de ce tableau est fait avant la présentation des résultats de chaque phase de la LIHV.

Pour répondre aux énoncés répartis lors des quatre phases de la LIHV, les répondantes devaient indiquer la fréquence de leur pratique sur une échelle à quatre niveaux de type *Likert*, soit en indiquant *très souvent, souvent, à l'occasion ou presque jamais*. Afin de simplifier et de clarifier la présentation des résultats, il a été décidé de regrouper les réponses obtenues en deux catégories : *très souvent ou souvent et à l'occasion ou presque jamais*.

Au terme des résultats présentés pour chaque phase de la LIHV, une sous-section permet de décrire ceux qui abordent plus spécifiquement les inférences. Cela permettra de répondre au sous-objectif de cette recherche qui vise à vérifier si les pratiques rapportées par les enseignantes en contexte de LIHV abordent les inférences. Encore une fois, ces résultats suivent l'ordre de présentation du tableau 11 (annexe II) et de son rappel.

Enfin, un tableau synthèse conclut la présentation des résultats pour chaque phase de la LIHV.

4.1.1. Les caractéristiques de la LIHV (sa fréquence, sa durée et le type de livres privilégiés)

Parmi les 124 répondantes, presque toutes (98,4%) déclarent faire de la LIHV. Seulement deux d'entre elles ont précisé ne pas adopter cette pratique en classe.

La figure 1 présente la fréquence de la LIHV que les enseignantes déclarent faire en classe. Parmi les 120 répondantes ayant répondu à cette question, la majorité (70%) disent faire de la LIHV tous les jours et plus. Plus précisément, aucune ne déclare en faire *plus de deux fois par jour*, 2,5% affirment en faire *deux fois par jour*, 67,5% déclarent en faire *tous les jours*, 21,6% disent en faire *quelques fois par semaine* et 8,3% rapportent en faire *quelques fois par mois*.

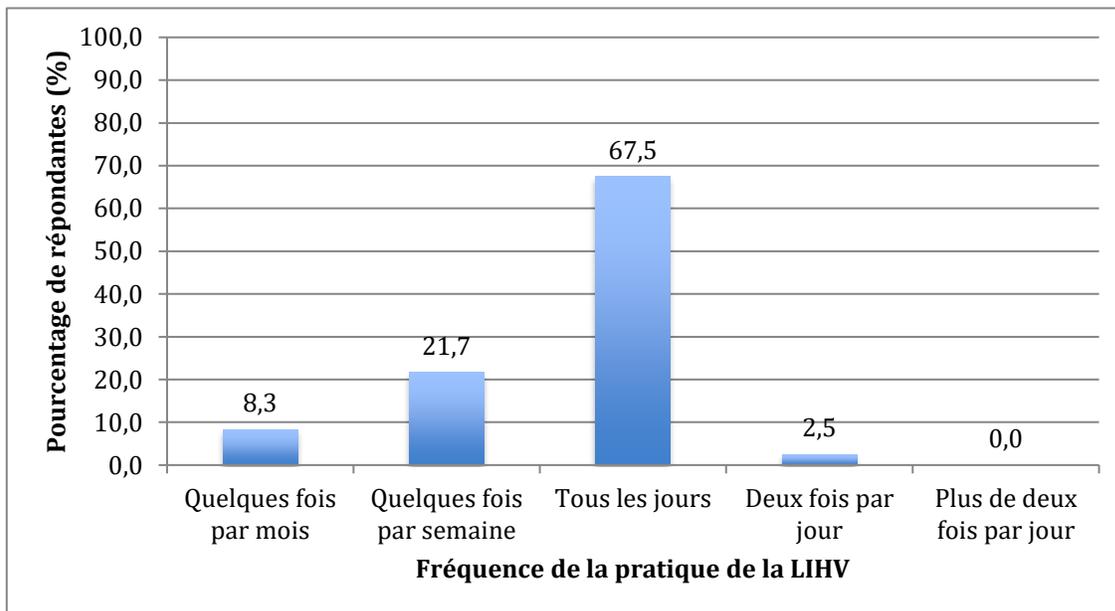


Figure 1: Répartition du pourcentage de répondantes selon la fréquence de leur pratique de la LIHV (n = 120)

La figure 2 indique la répartition du pourcentage de répondantes selon la durée des LIHV qu'elles déclarent faire. Parmi les 114 répondantes, la majorité déclarent faire des LIHV qui durent respectivement entre *11 et 15 minutes* (43,9%) et entre *16 et 20 minutes* (36,8%). Pour leur part, 15,8% affirment faire des LIHV qui durent entre *6 et 10 minutes* et 3,5% font des LIHV qui durent *plus de 20 minutes*. Aucune des répondantes n'a déclaré faire des LIHV qui durent *moins de 5 minutes*.

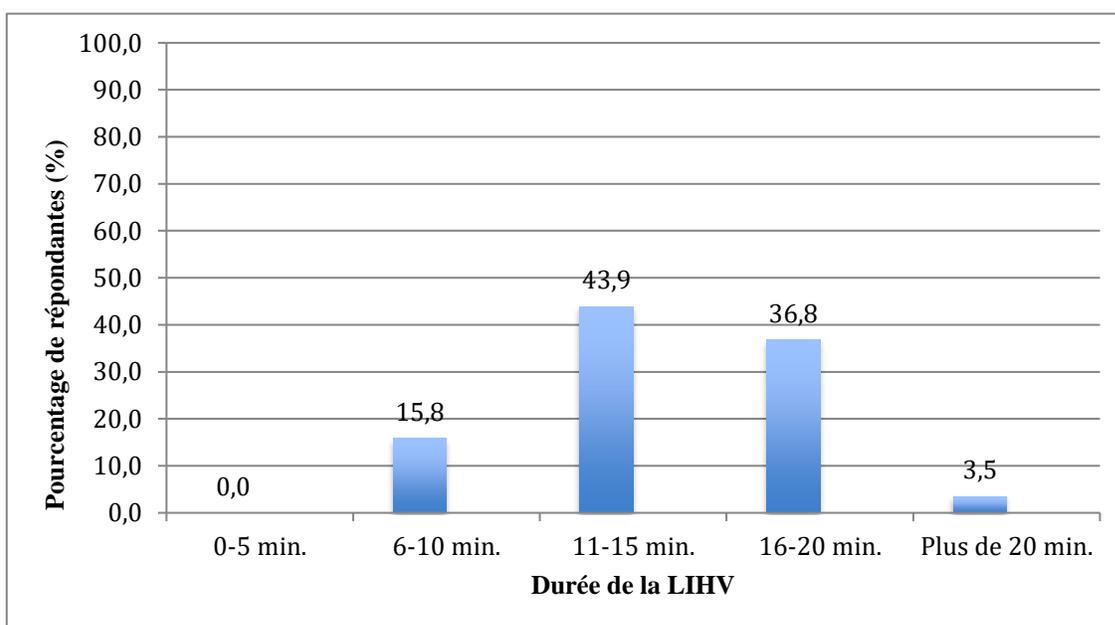


Figure 2: Répartition du pourcentage de répondantes selon la durée de la LIHV (n = 114)

Dans le questionnaire auto-déclaré, les répondantes devaient indiquer quels types de livres elles exploitent lors de leurs LIHV. Ici, elles pouvaient cocher plus d'une réponse. La figure 3 indique les types de livres qu'elles rapportent utiliser. Parmi les différents types de livres pouvant être exploités en classe, il ressort que toutes les répondantes (100%) déclarent utiliser les albums d'histoires lors de leurs LIHV. Aussi, la majorité (80,5%)

disent exploiter les documentaires lors de leurs LIHV et plus de la moitié (52,8%) des répondantes disent utiliser l'abécédaire. Enfin, dans une moindre mesure, on note l'exploitation des albums de jeux de mots, expressions et devinettes (48,8%), des livres pour lecteurs débutants (43,9%) et des albums de poésie, comptines ou chansons (30,9%).

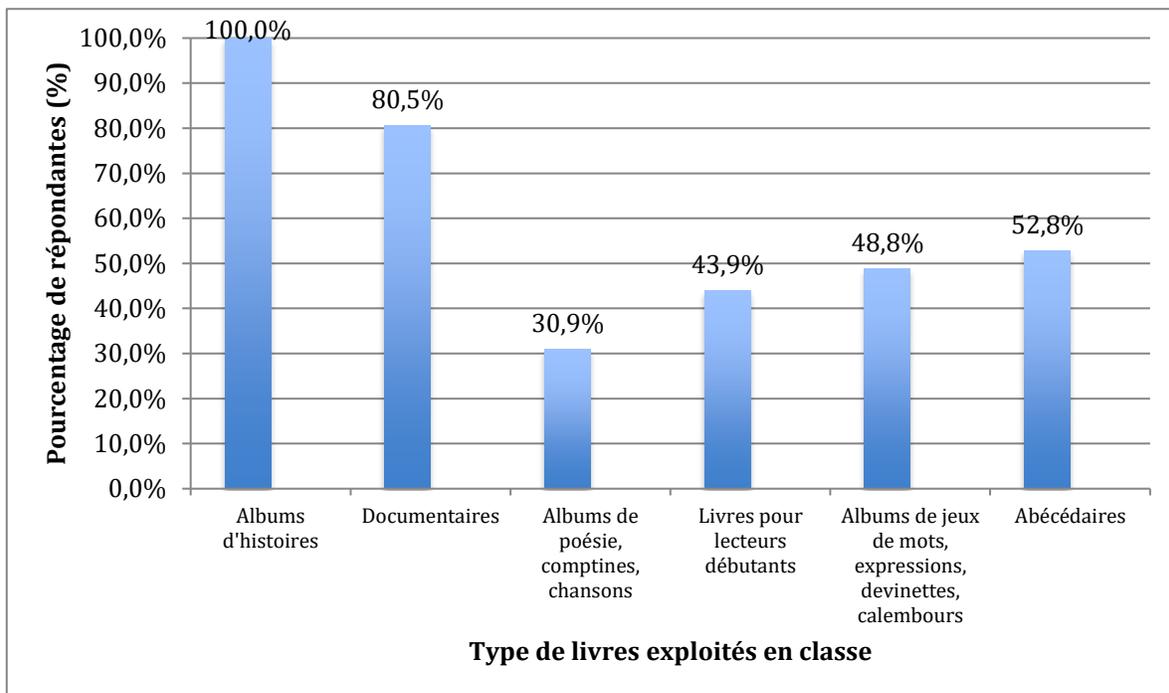


Figure 3: Répartition du pourcentage de répondantes selon le type de livres qu'elles exploitent lors de leurs LIHV (n = 123)

4.1.2. La *planification* de la LIHV

Les énoncés relatifs aux pratiques lors de la *planification* de la LIHV sont au nombre de 12 dans le questionnaire auto-déclaré. Le tableau 3 suivant présente les interventions recommandées dans la littérature scientifique ainsi que les énoncés du questionnaire qui sont rattachés à chacune de celles-ci. Il vise à rendre plus claire la présentation des résultats qui suit.

Tableau 3: Interventions recommandées dans la littérature scientifique pour la *planification* de la LIHV et énoncés associés dans le questionnaire auto-déclaré

<i>PLANIFICATION</i> la LIHV			
Interventions à privilégier lors de la <i>planification</i> de la LIHV	Interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle	Numéro de l'énoncé	Énoncés du questionnaire
<ul style="list-style-type: none"> Planifier la lecture (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Fisher et al., 2004 ; Giasson, 2011 ; Hawken et al., 2009 ; Levesque, 1989 ; Van Kleeck, 2008 ; WWC, 2015 ; Zucker, 2010). 		1	Je planifie ma lecture.
		3	Je cible une intention de lecture (ex. : Nous allons parler des émotions lors de notre lecture).
		4	Je choisis le livre en fonction de mon intention de lecture.
<ul style="list-style-type: none"> Cibler une intention de lecture claire et choisir le livre en fonction de celle-ci (Dickinson & Smith, 1994 ; Fisher et al., 2004). 			

<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des textes riches (ex. : vocabulaire riche, rejoignant les intérêts des enfants et leurs cultures) (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; WWC, 2015 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir avec soin les livres à lire (ils ne doivent pas être trop faciles ou trop difficiles) (Kispal, 2008). 	6	Je choisis des textes qui rejoignent les intérêts des enfants et leurs cultures.
		5	Je choisis des textes riches qui permettent de travailler le vocabulaire et la compréhension.
<ul style="list-style-type: none"> • Lire l’histoire sans les enfants (Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011 ; Turgeon, 2005). 		2	Je lis le livre avant de le lire aux enfants.
		10	Je découvre le livre en même temps que les enfants pour vivre les surprises avec eux.
<ul style="list-style-type: none"> • Analyser l’histoire (ex. : cibler les passages importants, comprendre la chaîne des évènements, identifier les buts et les intentions des personnages principaux) (Dougherty Stahl, 2014). 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser l’histoire afin de poser des questions sur les éléments clés (Van Kleeck, 2008). 	7	J’analyse l’histoire (cibler les passages importants, comprendre la chaîne des évènements, identifier les buts et les intentions des personnages principaux).
<ul style="list-style-type: none"> • Planifier les questions et les sous-questions à poser en ayant une intention/but pour chacune (Dougherty Stahl, 2014 ; Makdissi et al., 2010 ; Zucker et al., 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer des questions qui visent le travail des inférences (Van Kleeck, 2008). 	8	Je prépare des questions que je poserai aux enfants pendant la lecture.
		9	Je prévois des questions de relance pour aider les enfants à préciser leurs idées.

<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants (Levesque, 1989). 	11	Je prépare des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants avant la lecture.
<ul style="list-style-type: none"> • Rédiger une feuille aide-mémoire (Dougherthy Stahl, 2014 ; Van Kleeck, 2008). 	12	Je garde des traces écrites de ma planification (ex. : une feuille aide-mémoire).

La figure 4 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « planifier la lecture ». Les résultats indiquent que 69,1% des répondantes déclarent planifier leur lecture *très souvent ou souvent*, alors que 30,9% déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

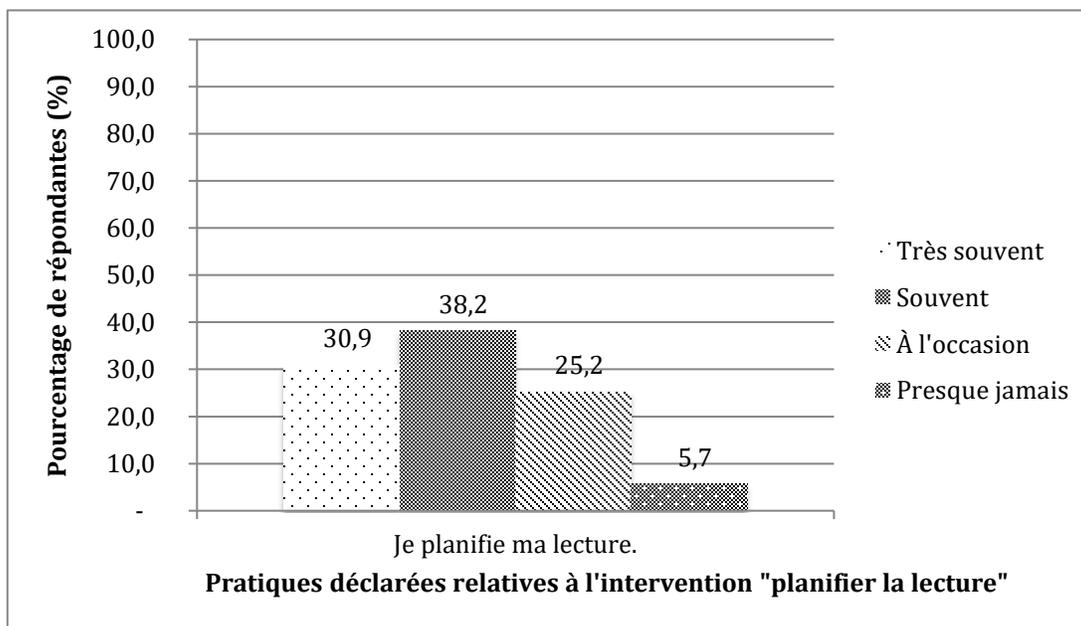


Figure 4: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "planifier la lecture" (n = 123)

La figure 5 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour les énoncés 3 et 4, soit pour l'intervention « cibler une intention de lecture claire et choisir le livre en fonction de celle-ci ». La majorité des répondantes (68% et 71,5%) déclarent respectivement cibler une intention de lecture et choisir leur livre en fonction de celle-ci *très souvent ou souvent*. Il y a 32 % et 28,5% des répondantes qui affirment mettre en œuvre ces deux interventions à *l'occasion ou presque jamais*.

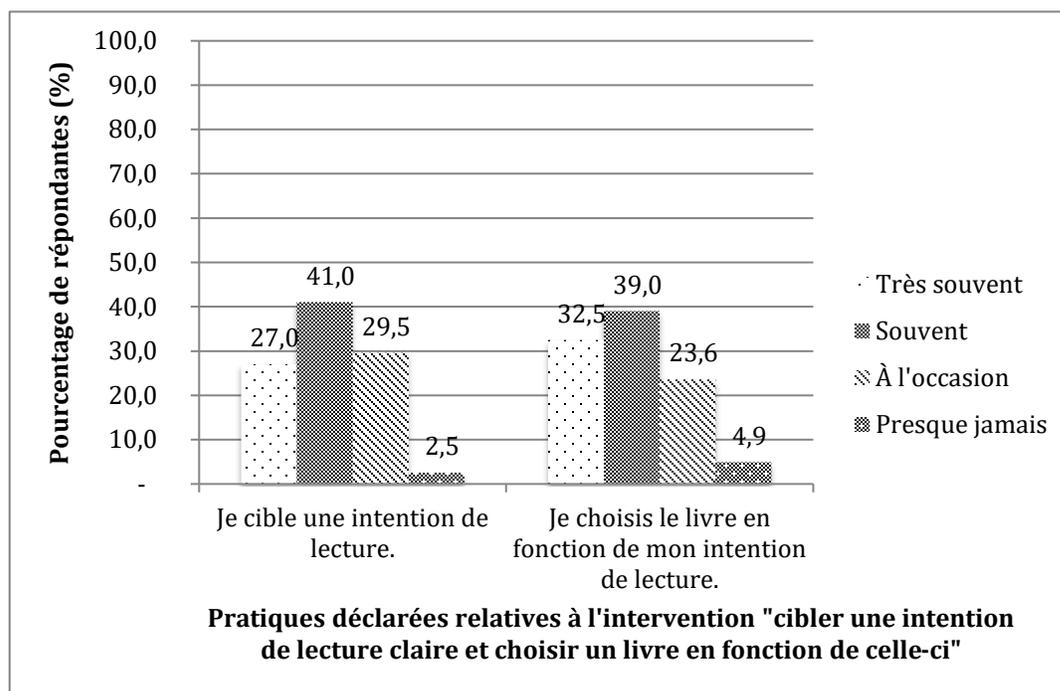


Figure 5: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "cibler une intention de lecture claire et choisir le livre en fonction de celle-ci" (n = 123)

La figure 6 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « choisir des textes riches (vocabulaire riche, rejoignant les intérêts des enfants et leurs cultures) ». La majorité des répondantes (68,6%) disent choisir des textes riches pour travailler le vocabulaire et la compréhension *très souvent ou souvent*, alors que moins de la moitié d'entre elles (31,4%) disent le faire *à l'occasion ou presque jamais*. Parmi les 123 répondantes, presque toutes (95,8%) affirment choisir des textes qui rejoignent les intérêts des enfants et leurs cultures *très souvent ou souvent* alors qu'il y a 4,2% qui déclarent le faire *à l'occasion ou presque jamais*.

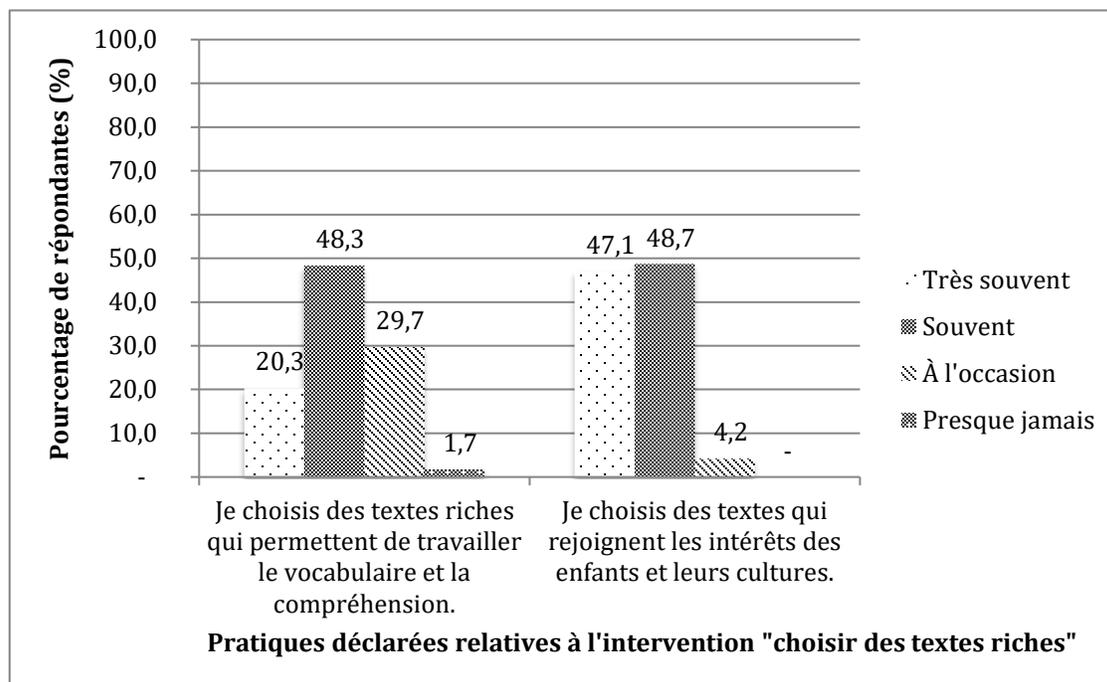


Figure 6: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "choisir des textes riches" (n = 123)

La figure 7 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « lire l'histoire sans les enfants »¹³. On observe que 83,4% des répondantes déclarent lire le livre avant de le lire aux enfants *très souvent ou souvent* et que 13,2% déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

¹³ Deux énoncés du questionnaire portaient sur l'intervention « lire l'histoire sans les enfants » : *je lis le livre avant de le lire aux enfants* (énoncé 2) et *je découvre le livre en même temps que les enfants pour vivre les surprises avec eux* (énoncé 10). L'énoncé 10 avait pour objectif de confronter les réponses données par les enseignantes à l'énoncé 2. Les résultats obtenus pour cet énoncé ont donc été compilés différemment. Pour faciliter l'analyse, les résultats de l'énoncé 10 ont été calculés de manière à pouvoir les additionner à ceux de l'énoncé 2. Puis, une moyenne des résultats obtenus a été faite.

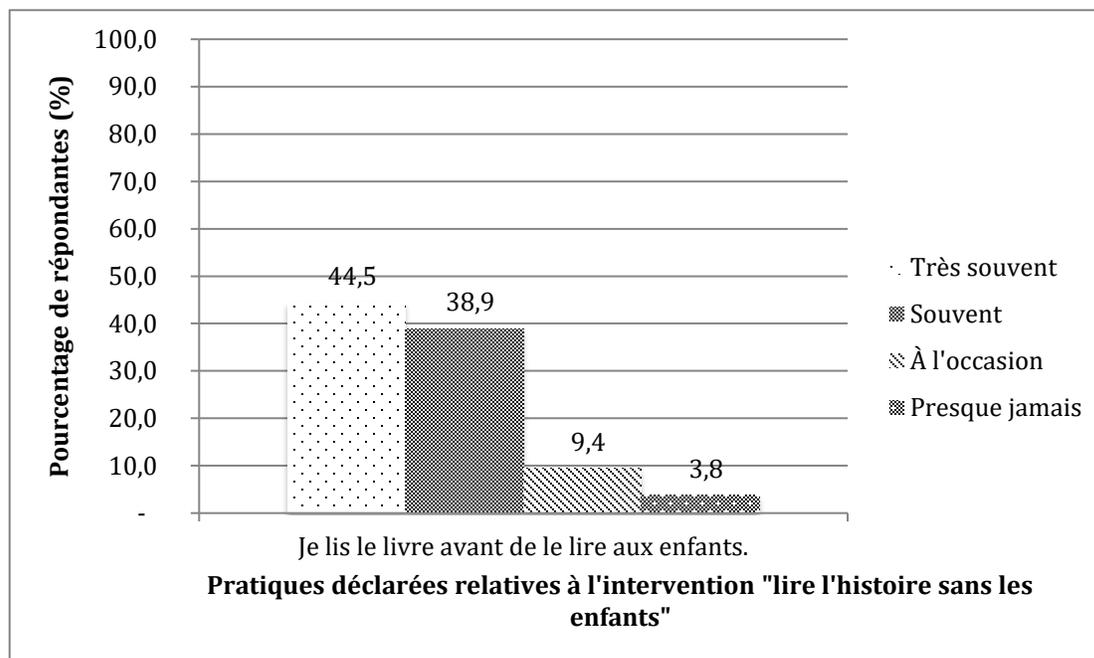


Figure 7: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "lire l'histoire sans les enfants" (n = 123)

La figure 8 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « analyser l'histoire (cibler les passages importants, comprendre la chaîne des événements, identifier les buts et les intentions des personnages principaux) ». Plus de la moitié des répondantes (56,9%) déclarent analyser l'histoire *très souvent ou souvent*, alors que moins de la moitié d'entre elles (43,1%) disent le faire *à l'occasion ou presque jamais*.

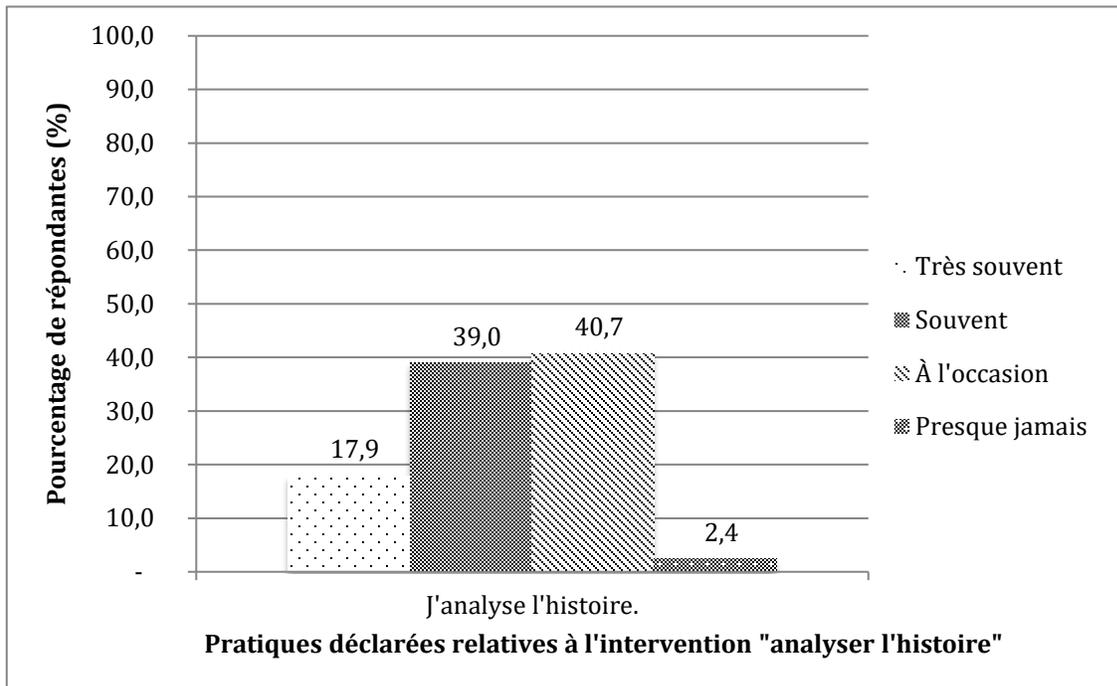


Figure 8: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "analyser l'histoire" (n = 123)

La figure 9 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « planifier les questions et les sous-questions en ayant une intention/un but pour chacune ». Parmi les 122 répondantes, moins de la moitié des enseignantes (41,3%) rapportent préparer des questions à poser aux enfants pendant la lecture *très souvent ou souvent* alors que plus de la moitié d'entre elles (58,6%) déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*. Parmi les 123 répondantes, moins de la moitié d'entre elles (40,1%) déclarent prévoir des questions de relance pour aider les enfants à préciser leurs idées *très souvent ou souvent*, tandis que plus de la moitié d'entre elles (59,8%) disent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

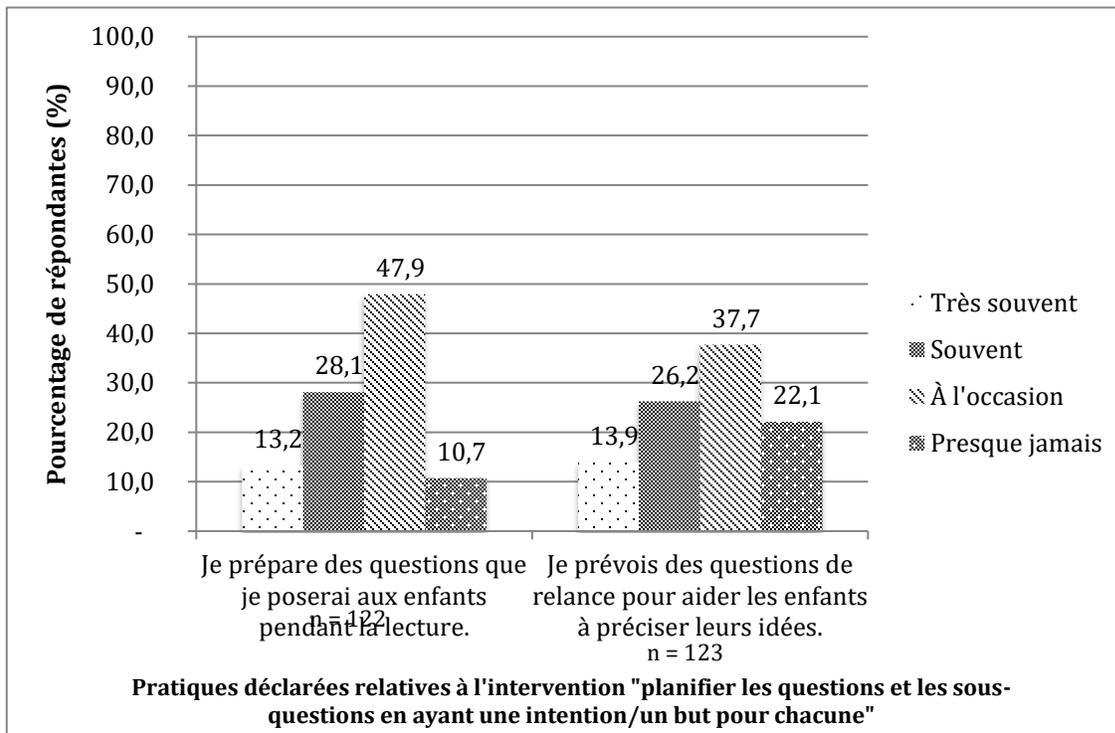


Figure 9: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "planifier les questions et les sous-questions en ayant une intervention/un but pour chacune"

La figure 10 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention «prévoir des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants ». Parmi les 124 répondantes, moins de la moitié (45,0%) rapportent prévoir des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants *très souvent ou souvent*, alors que plus de la moitié d'entre elles (54,9%) disent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

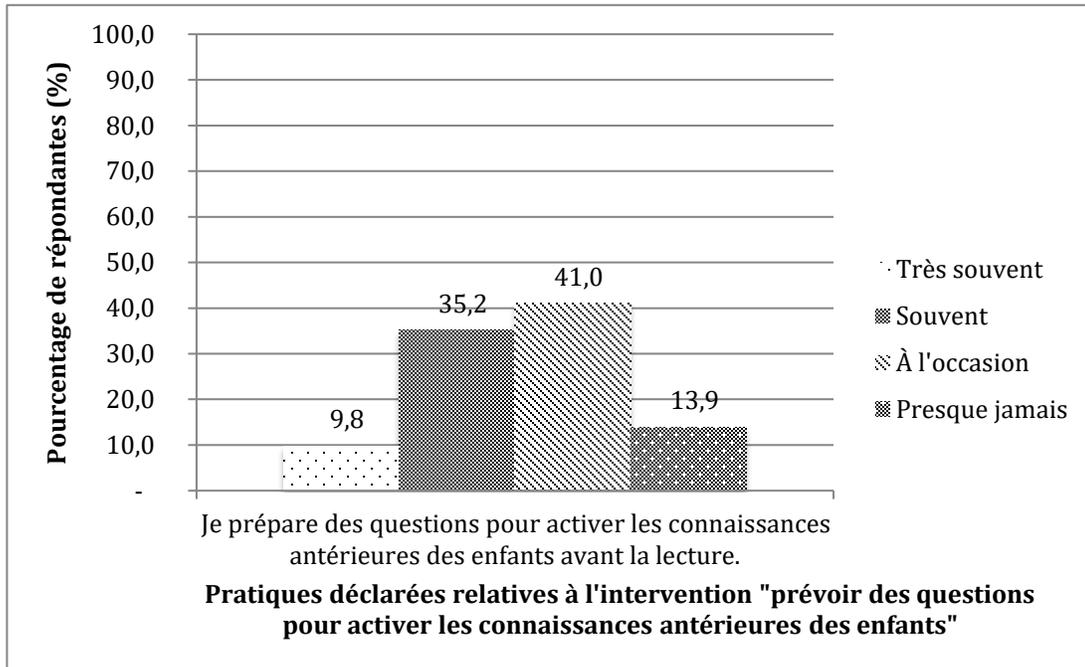


Figure 10: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "prévoir des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants" (n = 124)

La figure 11 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « rédiger une feuille aide-mémoire ». Moins de la moitié des enseignantes (11,5%) affirment garder des traces écrites de leurs planification *très souvent* ou *souvent*, alors que la majorité d'entre elles (88,6%) déclarent le faire à *l'occasion* ou *presque jamais*.

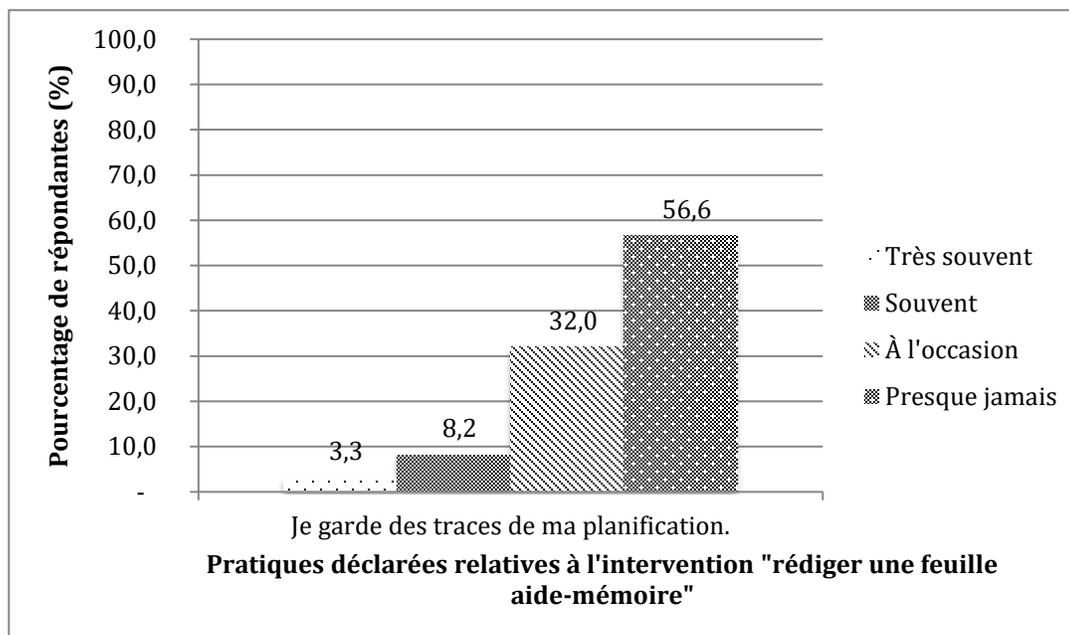


Figure 11: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention " rédiger une feuille aide-mémoire " (n = 124)

4.1.2.1. La *planification* de la LIHV et les inférences

La figure 12 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences lors de la *planification* de la LIHV. Tel que présenté dans le tableau précédent (voir tableau 3), les énoncés 5, 6, 7 et 8 du questionnaire se rapportent aux inférences. Voici la description des résultats obtenus à ce sujet. La majorité des répondantes (68,6%) affirment choisir des textes riches qui permettent de travailler le vocabulaire et la compréhension *très souvent ou souvent* tandis que moins de la moitié (31,4%) disent le faire *à l'occasion ou presque jamais*. Presque toutes les répondantes (95,6%) déclarent choisir des textes qui rejoignent les intérêts des enfants et leurs cultures *très souvent ou souvent* alors que seulement 4,2% rapportent le faire *à l'occasion ou presque jamais*. Aussi, plus de la moitié d'entre elles (56,9%)

déclarent analyser l'histoire *très souvent ou souvent* alors que 43,1% affirment le faire à *l'occasion ou presque jamais*. Parmi les 122 répondantes, moins de la moitié des enseignantes (41,3%) rapportent préparer des questions à poser aux enfants pendant la lecture *très souvent ou souvent* alors que plus de la moitié d'entre elles (58,6%) déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

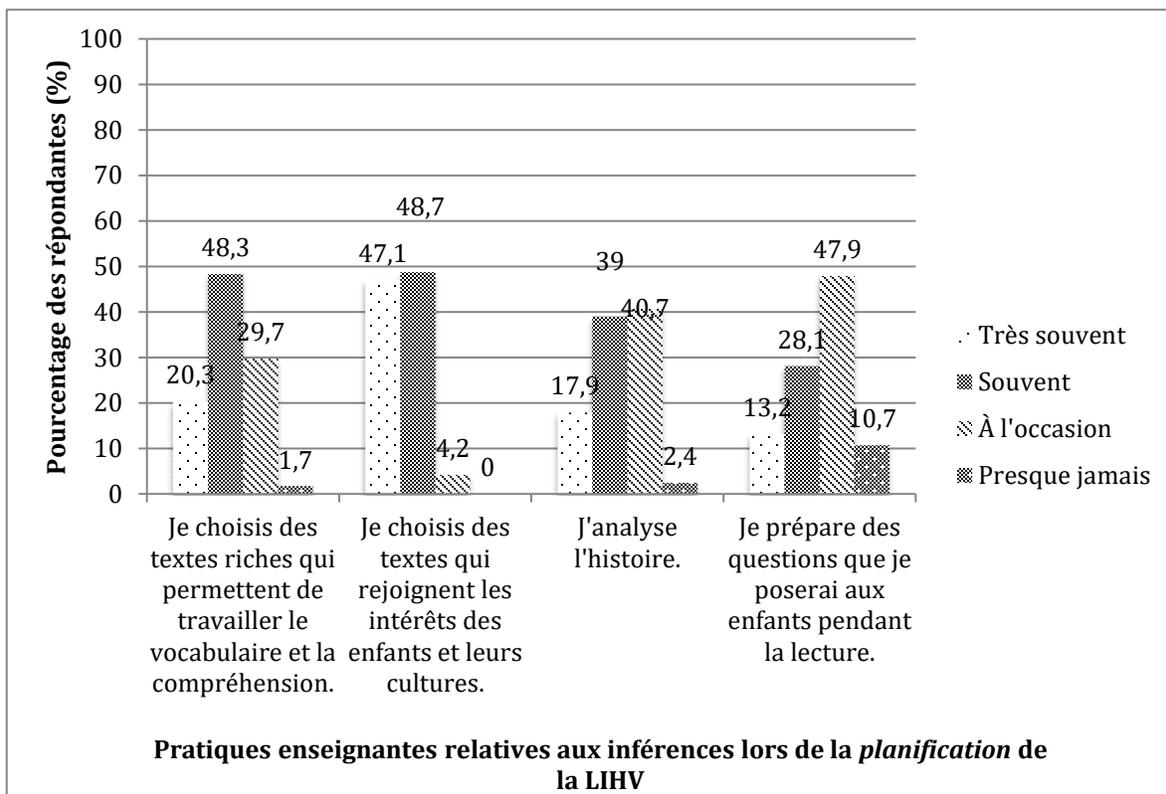


Figure 12: Répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences lors de la planification de la LIHV (n = 122)

Le tableau 4 présente un récapitulatif des pratiques déclarées par les répondantes lors de la *planification* de la LIHV. Tel que mentionné précédemment, les pratiques déclarées des enseignantes de maternelle 5 ans ont été regroupées en deux catégories : *très souvent ou souvent* et *à l'occasion ou presque jamais*. Pour simplifier la compréhension des résultats, lorsque plus de 50% des répondantes ont déclaré faire une intervention dans une des deux catégories, un X a été inscrit dans le tableau suivant. Les énoncés du questionnaire sont présentés dans le même ordre qu'ils ont été traités précédemment.

Tableau 4: Récapitulatif des pratiques déclarées pour chaque énoncé du questionnaire concernant la planification de la LIHV

		Numéro de l'énoncé du questionnaire	Énoncés du questionnaire	Très souvent ou Souvent	À l'occasion ou Presque jamais
		PLANIFICATION de la LIHV	LIHV	1	Je planifie ma lecture.
3	Je cible une intention de lecture (ex. : Nous allons parler des émotions lors de notre lecture).			X	
4	Je choisis le livre en fonction de mon intention de lecture.			X	
6	Je choisis des textes qui rejoignent les intérêts des enfants et leurs cultures.			X	
5	Je choisis des textes riches qui permettent de travailler le vocabulaire et la compréhension.			X	
2 et 10	Je lis le livre avant de le lire aux enfants.			X	
7	J'analyse l'histoire (cibler les passages importants, comprendre la chaîne des événements, identifier les buts et les intentions des personnages principaux).			X	

		8	Je prépare des questions que je poserai aux enfants pendant la lecture.		X
		9	Je prévois des questions de relance pour aider les enfants à préciser leurs idées.		X
		11	Je prépare des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants avant la lecture.		X
		12	Je garde des traces écrites de ma planification (ex. : une feuille aide-mémoire).		X
	Inférences	6	Je choisis des textes qui rejoignent les intérêts des enfants et leurs cultures.	X	
		5	Je choisis des textes riches qui permettent de travailler le vocabulaire et la compréhension.	X	
		7	J'analyse l'histoire (cibler les passages importants, comprendre la chaîne des évènements, identifier les buts et les intentions des personnages principaux).	X	
		8	Je prépare des questions que je poserai aux enfants pendant la lecture.		X

4.1.3. Les interventions *avant* la LIHV

Les énoncés relatifs aux pratiques *avant* la LIHV sont au nombre de huit dans le questionnaire auto-déclaré. Le tableau 5 suivant présente les interventions recommandées dans la littérature scientifique ainsi que les énoncés du questionnaire auto-déclaré qui sont rattachés à chacune de celles-ci. Il vise à rendre plus claire la présentation des résultats qui suivent.

Tableau 5: Interventions recommandées dans la littérature scientifique pour la phase *avant* la LIHV et énoncés associés dans le questionnaire auto-déclaré

AVANT la LIHV			
Interventions à privilégier <i>avant</i> la LIHV	Interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle	Numéro de l'énoncé	Énoncés du questionnaire
<ul style="list-style-type: none"> Placer les enfants près de l'enseignante et tenir le livre sans masquer les illustrations (Giasson, 2011). 		7	Je place les enfants près de moi.
		8	Je positionne le livre pour que les enfants voient les images.
<ul style="list-style-type: none"> Initier une discussion pour activer les connaissances antérieures (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Duke & Martin, 2015 ; Giasson, 2011 ; Kispal, 2008 ; Levesque, 1989 ; Makdissi et al., 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> Activer les connaissances antérieures grâce à la discussion et aux échanges entre les enfants (Dougherty Stahl, 2014 ; Kispal, 2008). 	6	J'initie une discussion pour activer les connaissances antérieures des enfants.

<ul style="list-style-type: none"> • Présenter aux enfants une intention de lecture claire (Levesque, 1989 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Tauveron, 2002 ; Fisher et al., 2004). 	5	Je donne une intention de lecture claire aux enfants.
<ul style="list-style-type: none"> • Présenter le livre dans son contexte éditorial (titre, page couverture, quatrième de couverture, auteur, éditeur et illustrateur) (Dupin de Saint-André, 2011 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015). 	2	Je présente le livre dans son contexte éditorial (titre, page couverture, quatrième de couverture, auteur, éditeur et illustrateur).
<ul style="list-style-type: none"> • Discuter du titre (son rôle et son utilité : l'enseignante doit faire comprendre aux enfants que celui-ci donne de l'information sur le sujet de l'histoire). Ex. « De quoi parle l'histoire ? Qu'est-ce qui te permet de savoir cela ? » (Kispal, 2008). 	3	Je discute du titre et de son utilité avec les enfants (ex. : après avoir lu le titre, je demande aux enfants de quoi parlera l'histoire et comment ils le savent.).

<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à faire des liens entre les différents livres présentés, les éditeurs ou les illustrateurs. (Dupin de Saint-André, 2011 ; Tauveron, 2002). 	4	J'amène les enfants à faire des liens entre les différents livres qui leur ont été lus en classe (faire des liens entre les différents auteurs, éditeurs et illustrateurs, etc.).
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux enfants de prédire le déroulement de l'histoire à partir du titre et de la page couverture ou d'extraits du livre (Giasson, 2011 ; Levesque, 1989 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015). 	1	Je demande aux enfants de faire des prédictions sur l'histoire (anticiper le contenu et le déroulement).
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à prédire la suite de l'histoire (Dougherty Stahl, 2014 ; Kispal, 2008). 		

La figure 13 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « placer les enfants près de l'enseignante et tenir le livre sans masquer les illustrations ». Presque toutes les répondantes (96,8%) déclarent placer les enfants près d'elles lors de la LIHV *très souvent ou souvent*, alors que seulement 3,2% d'entre elles déclarent le faire *à l'occasion ou presque jamais*. Aussi, toutes les répondantes (100%) déclarent positionner le livre pour que les enfants voient les images *très souvent ou souvent*.

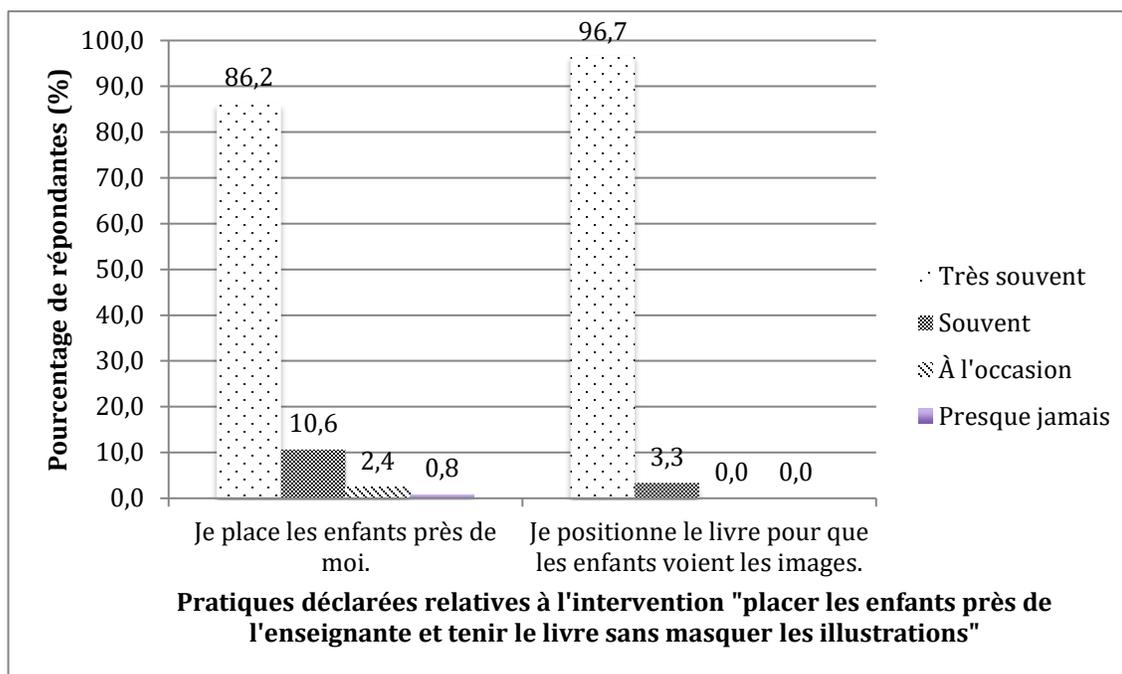


Figure 13: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "placer les enfants près de l'enseignante et tenir le livre sans masquer les illustrations" (n = 123)

La figure 14 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « initier une discussion pour activer les connaissances antérieures ». Parmi les 123 répondantes, 54,3% d'entre elles affirment initier une discussion pour activer les connaissances antérieures des enfants *très souvent ou souvent* et 45,5% déclarent le faire *à l'occasion ou presque jamais*.

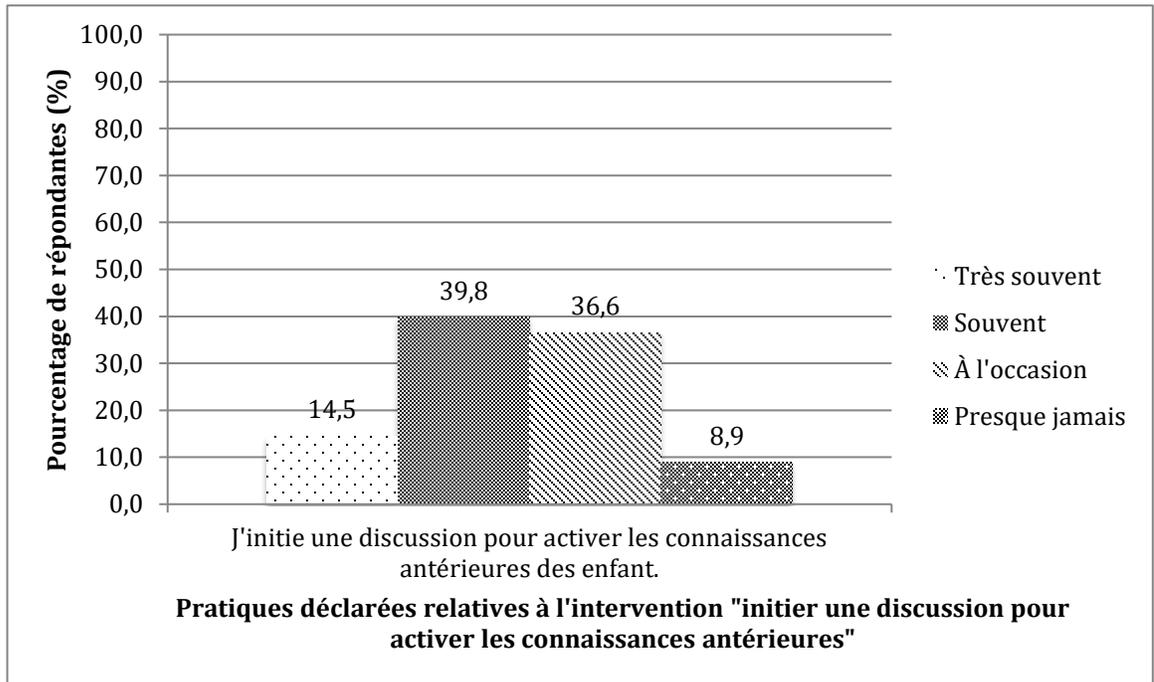


Figure 14 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « initier une discussion pour activer les connaissances antérieures » (n = 123)

La figure 15 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « présenter aux enfants une intention de lecture claire ». Moins de la moitié des répondantes (46,4%) disent donner une intention de lecture claire aux enfants *avant* la LIHV *très souvent ou souvent*, alors que plus de la moitié d'entre elles (53,6%) déclarent le faire *à l'occasion ou presque jamais*.

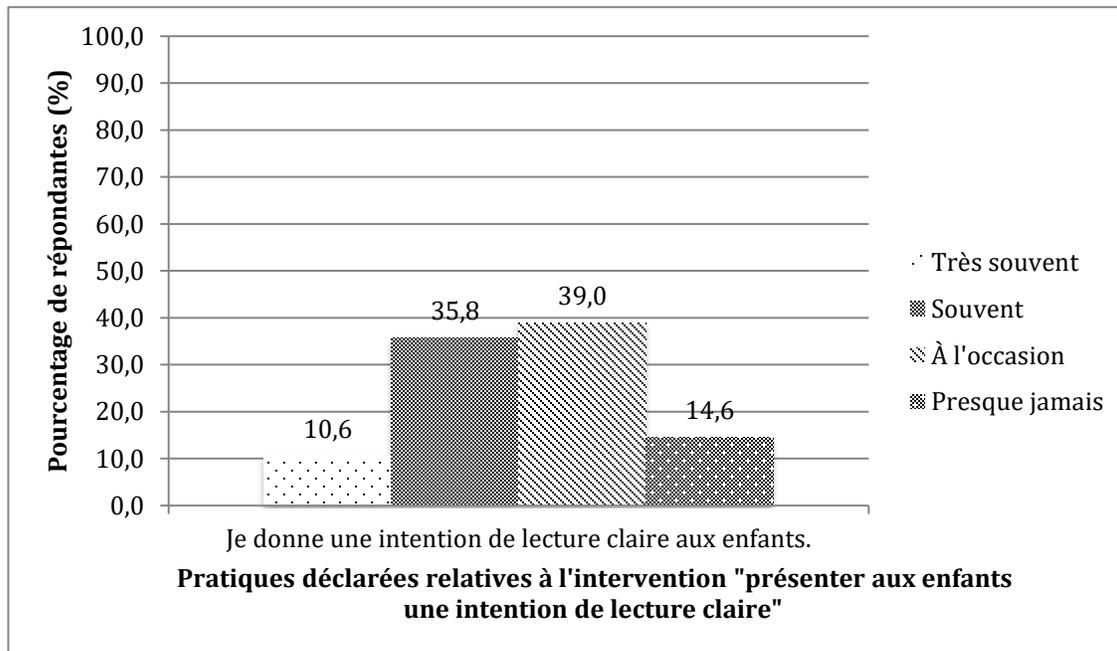


Figure 15 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « présenter une intention de lecture claire » (n = 123)

La figure 16 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « présenter le livre dans son contexte éditorial ». La majorité des répondantes (88,7) déclarent présenter le livre dans son contexte éditorial *très souvent ou souvent*, tandis que seulement 11,4% d'entre elles déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

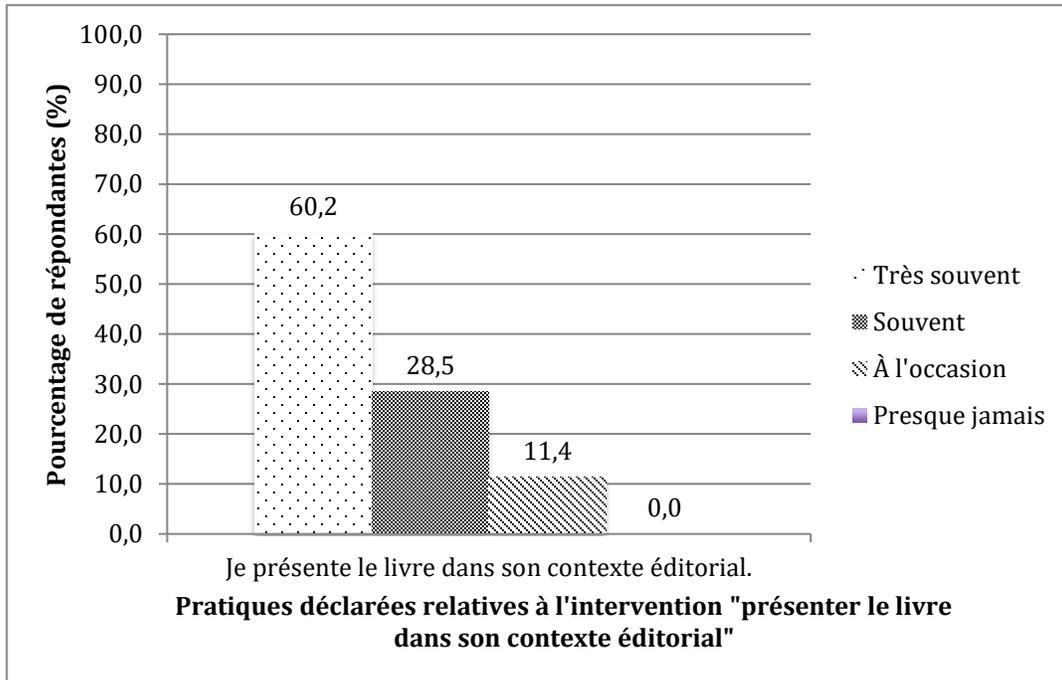


Figure 16 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « présenter le livre dans son contexte éditorial » (n = 123)

La figure 17 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à faire des liens entre les différents livres, éditeurs ou illustrateurs présentés ». Parmi les 123 répondantes, moins de la moitié (42,3%) rapportent amener les enfants à faire des liens entre les différents livres qui leur ont été lus en classe *très souvent ou souvent*, alors que la majorité (57,7%) déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

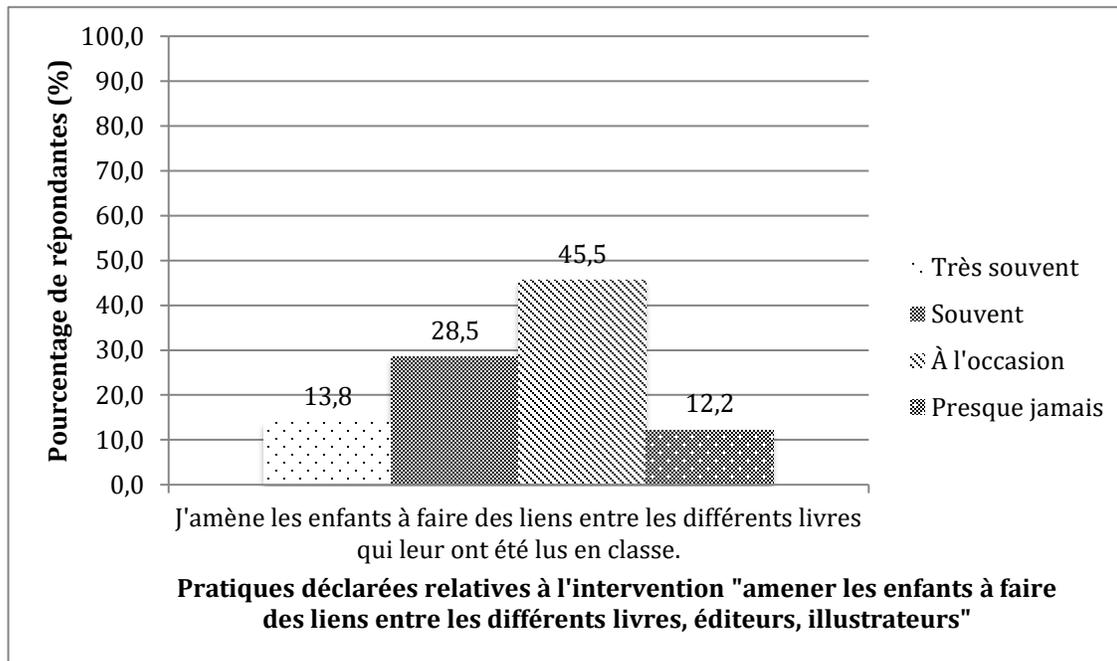


Figure 17 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à faire des liens entre les différents livres, éditeurs ou illustrateurs présentés » (n = 123)

La figure 18 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « demander aux enfants de prédire le déroulement de l'histoire à partir du titre et de la page couverture ou d'extraits du livre ». La majorité des répondantes (80,5%) affirment demander aux enfants de faire des prédictions sur l'histoire *très souvent ou souvent*. D'un autre côté, 19,5% d'entre elles déclarent le faire *à l'occasion ou presque jamais*.

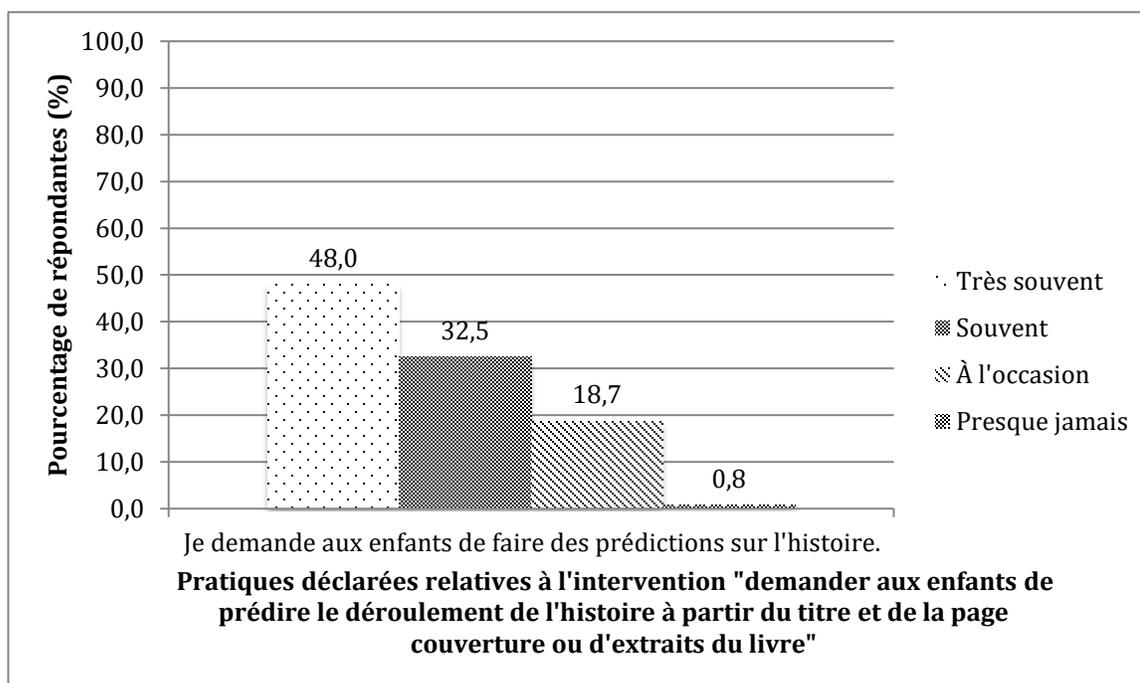


Figure 18 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « demander aux enfants de prédire le déroulement de l'histoire à partir du titre et de la page couverture ou d'extraits du livre » (n = 123)

4.1.3.1. Les interventions *avant* la LIHV et les inférences

La figure 19 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences *avant* la LIHV. Tel que présenté dans le tableau précédent (voir tableau 5), les énoncés 1, 3 et 6 du questionnaire se rapportent aux inférences, en voici la description. Parmi les répondantes, plus de la moitié (54,4%) disent initier une discussion pour activer les connaissances antérieures des enfants *très souvent ou souvent* tandis que 45,5% affirment le faire *à l'occasion ou presque jamais*. Aussi, la majorité (80,5%) déclarent demander aux enfants de faire des prédictions sur l'histoire *très souvent ou souvent* alors que 19,5% rapportent le faire *à l'occasion ou presque jamais*.

Enfin, la majorité (77,2%) rapportent discuter du titre et de son utilité avec les enfants *très souvent ou souvent* alors que 22,7% disent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

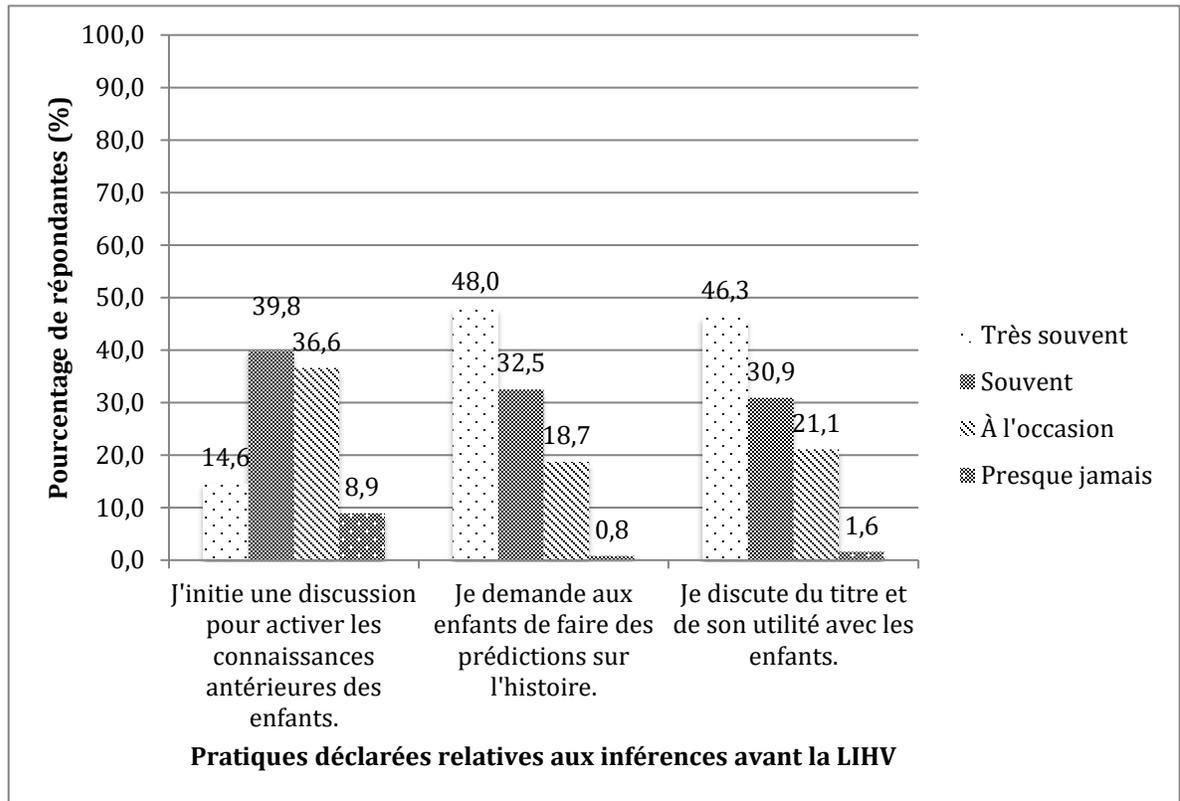


Figure 19 : Répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences *avant* la LIHV (n = 123)

Le tableau 6 présente un récapitulatif des pratiques déclarées par les répondantes lors de la phase *avant* la LIHV. Tel que mentionné précédemment, les pratiques déclarées des enseignantes de maternelle 5 ans ont été regroupées en deux catégories : *très souvent ou souvent* et *à l'occasion ou presque jamais*. Pour simplifier la compréhension, lorsque plus de 50% des répondantes ont déclaré faire une intervention dans une des deux catégories, un X a été inscrit dans le tableau suivant. Les énoncés du questionnaire sont présentés dans le même ordre qu'ils ont été traités précédemment.

Tableau 6: Récapitulatif des pratiques déclarées pour chaque énoncé du questionnaire avant la LIHV

		Numéro de l'énoncé du questionnaire	Énoncés du questionnaire	Très souvent ou Souvent	À l'occasion ou Presque jamais
		AVANT la LIHV	LIHV	7	Je place les enfants près de moi.
8	Je positionne le livre pour que les enfants voient les images.			X	
6	J'initie une discussion pour activer les connaissances antérieures des enfants.			X	
5	Je donne une intention de lecture claire aux enfants.				X
2	Je présente le livre dans son contexte éditorial (titre, page couverture, quatrième de couverture, auteur, éditeur et illustrateur) .			X	
4	J'amène les enfants à faire des liens entre les différents livres qui leur ont été lus en classe (faire des liens entre les différents auteurs, éditeurs et illustrateurs, etc.).				X

Inférences	1	Je demande aux enfants de faire des prédictions sur l'histoire (anticiper le contenu et le déroulement).	X	
	6	J'initie une discussion pour activer les connaissances antérieures des enfants.	X	
	3	Je discute du titre et de son utilité avec les enfants (ex. : après avoir lu le titre, je demande aux enfants de quoi parlera l'histoire et comment ils le savent.).	X	
	1	Je demande aux enfants de faire des prédictions sur l'histoire (anticiper le contenu et le déroulement).	X	

4.1.4. Les interventions *pendant* la LIHV

Les énoncés relatifs aux pratiques *pendant* la LIHV sont au nombre de 29 dans le questionnaire. Le tableau 7 suivant présente les interventions recommandées dans la littérature scientifique ainsi que les énoncés du questionnaire auto-déclaré qui sont rattachés à chacune de celles-ci. Il vise à rendre plus claire la présentation des résultats qui suit.

Tableau 7: Interventions recommandées dans la littérature scientifique pour la phase *pendant* la LIHV et énoncés associés dans le questionnaire auto-déclaré

<i>PENDANT</i> la LIHV			
Interventions à privilégier <i>pendant</i> la LIHV	Interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle	Numéro de l'énoncé ¹⁴	Énoncés du questionnaire
<ul style="list-style-type: none"> Faire des interventions <i>pendant</i> la LIHV (tous les auteurs cités dans cette section du tableau). 		21	Je fais la lecture sans m'arrêter pour ne pas rendre la lecture trop longue.
		1	J'ajoute des intonations pour rendre la lecture expressive.
<ul style="list-style-type: none"> Rendre la lecture dynamique et expressive (ex. : faire des intonations, ajouter des pauses, relire certains passages, changer de voix pour 		3	Je change de voix pour illustrer les dialogues .
		23	Je fais des pauses pour rendre la lecture dynamique.

¹⁴ L'énoncé 12 « *j'aime lire des livres lorsque j'ai du temps libre* » n'est pas analysé puisqu'il avait pour objectif de briser la cadence dans le questionnaire.

illustrer les dialogues) (Giasson, 2011 ; Moschovaki et al., 2007).		
• Tenir le livre sans masquer les illustrations (à faire <i>avant, pendant et après</i> la LIHV) (Giasson, 2011).	19	Je lis le passage du livre et après je le tourne pour que les enfants voient les illustrations.
• Garder un contact visuel avec l'auditoire (Giasson, 2011).	22	Je surveille l'attention de l'auditoire en gardant un contact visuel avec celui-ci.
• Interroger les enfants sur les mots, les lettres, les rimes, le sens de la lecture (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Zucker et al., 2010). • Vérifier si les enfants comprennent bien le rôle des référents et des pronoms (veiller à ce qu'ils comprennent ce à quoi ils se rapportent) (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; van Kleeck, 2008).	4	Je questionne les enfants pour qu'ils remarquent les rimes.
	5	J'invite les enfants à reconnaître certains mots.
	6	J'invite les enfants à reconnaître certaines lettres.
• Présenter les mots de vocabulaire nouveaux (et leur signification) et s'arrêter sur les mots difficiles (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Zucker et al., • Questionner les enfants sur les mots nouveaux ou difficiles et s'assurer de leur bonne compréhension. Ex. : « Que veut dire ce mot ? Pourquoi ? » (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ;	15	J'explique les mots nouveaux ou difficiles.
	20	Je vérifie la compréhension des enfants relativement à certains mots de vocabulaire.
	14	Je reformule le texte quand il est clair que les enfants n'ont pas compris.

2010).	Van Kleeck, 2008).		
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à faire des prédictions au fil de l’histoire (Dougherty Stahl, 2014 ; Hawken et al., 2009 ; Makdissi et al., 2010 ; Prêteur & De Léonardis, 2013 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015 ; Whitehurst et al., 1988 ; Wiseman, 2010 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à faire des prédictions au fil de l’histoire (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008) 	8	Je préfère ne pas demander aux enfants de prédire ce qui va se produire dans la suite de l’histoire pour ne pas leur dévoiler les surprises.
<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants sur les évènements de l’histoire (vérifier leur compréhension) (Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Hawken et al., 2009 ; Makdissi et al., 2010 ; Prêteur & De Léonardis, 2013 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015 ; Whitehurst et al., 1988 ; Wiseman, 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants sur les évènements de l’histoire et s’assurer qu’ils comprennent les liens entre les évènements. Ex. : « Où s’est déroulée l’histoire ? À quel moment du jour, de l’année ? De quoi l’histoire parle-t-elle ? Qui est dans l’histoire ? » (Dupin de Saint-André, 2011 ; 	7	Je pose des questions amenant les enfants à faire des inférences ou des déductions à propos de ce qui n’est pas explicite dans l’histoire (ex. : Comment sais-tu cela ? Pourquoi ?).
		9	Je pose des questions amenant les enfants à analyser les situations ou les événements qui surviennent dans l’histoire (ex. : Où s’est déroulée l’histoire ? Pourquoi arrive-t-il cela ?).
		11	Je vérifie si les enfants comprennent l’histoire en leur posant des questions sur le texte, en leur faisant raconter des parties de l’histoire, etc.

<p>2010 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).</p>	<p>Kindle, 2013 ; Kispal, 2008 ; Makdissi et al., 2010 ; Van Kleeck, 2008 ; WWC, 2015).</p>	25	<p>Je vérifie si les enfants comprennent bien l'histoire en leur posant des questions sur les illustrations.</p>
		16	<p>J'attends à la fin de l'histoire pour questionner les enfants.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs motivations et de leurs émotions (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Van Kleeck, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs motivations. Ex. : « Quel est le problème du personnage ? Comment pensez-vous qu'il se sent ? Pourquoi ? Que veut-il ? À quoi pense-t-il ? A-t-il bien agi ? » (Van Kleeck, 2008). 	10	<p>Je pose des questions amenant les enfants à réfléchir aux comportements des personnages (leurs buts, leurs motivations et leurs émotions) (ex. : Pourquoi fait-il cela ? Comment se sent-il).</p>
		17	<p>Je discute avec les enfants des émotions des personnages.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à justifier leurs réponses (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux enfants de justifier leurs réponses (Dupin de Saint-André, 2011). 	24	<p>Je demande aux enfants de justifier leurs réponses.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conduire les discussions à l'aide de questions pertinentes et de sous-questions (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner fréquemment les enfants pour les amener à réfléchir. Ex. : « Comment sais-tu cela ?, Pourquoi ? » (Kispal, 2008). 	18	<p>Je propose des discussions lors de la lecture.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux enfants d'échanger entre eux et avec l'adulte (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). • Permettre aux enfants d'échanger entre eux et avec l'adulte (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). 	2	Je pose des questions pour amener les enfants à réagir et à faire des commentaires sur l'histoire tout au long du récit.
	13	Je permets aux enfants d'interrompre la lecture en levant la main pour poser des questions ou formuler des commentaires en lien avec le récit.
<ul style="list-style-type: none"> • Éviter de donner les réponses aux enfants (Dupin de Saint-André, 2011). 	27	Je donne les réponses aux enfants lorsqu'ils ne savent pas quoi répondre.
<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler les propos des enfants (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	29	Je reformule les propos des enfants pour m'assurer de bien les comprendre.
<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des rétroactions positives (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	28	J'encourage les enfants à participer en leur offrant des rétroactions positives.
<ul style="list-style-type: none"> • Modéliser la lecture ainsi que les processus cognitifs impliqués (ex. : expliciter ses questionnements ainsi que les moyens pour y répondre) (Lennox, 2013 ; Wiseman, 2010) • L'enseignante doit modéliser aux enfants ses propres processus inférentiels (ex. : dire verbalement ses pensées et comment elle répond à une question posée) (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008). 	26	Je rends explicite la manière dont je m'y prends moi-même pour répondre à une question (ex. : Pourquoi Benjamin est-il triste ? Moi, grâce à l'image, je pense qu'il est triste parce qu'il a perdu son jouet.).

La figure 20 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « faire des interventions *pendant* la LIHV ». Cette intervention a été interrogée grâce à l'énoncé « je fais la lecture sans m'arrêter pour ne pas rendre la lecture trop longue ». Seulement 1,6% des répondantes affirment faire la lecture sans s'arrêter pour ne pas la rendre trop longue *très souvent ou souvent*, alors que presque toutes les participantes (98,4%) rapportent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

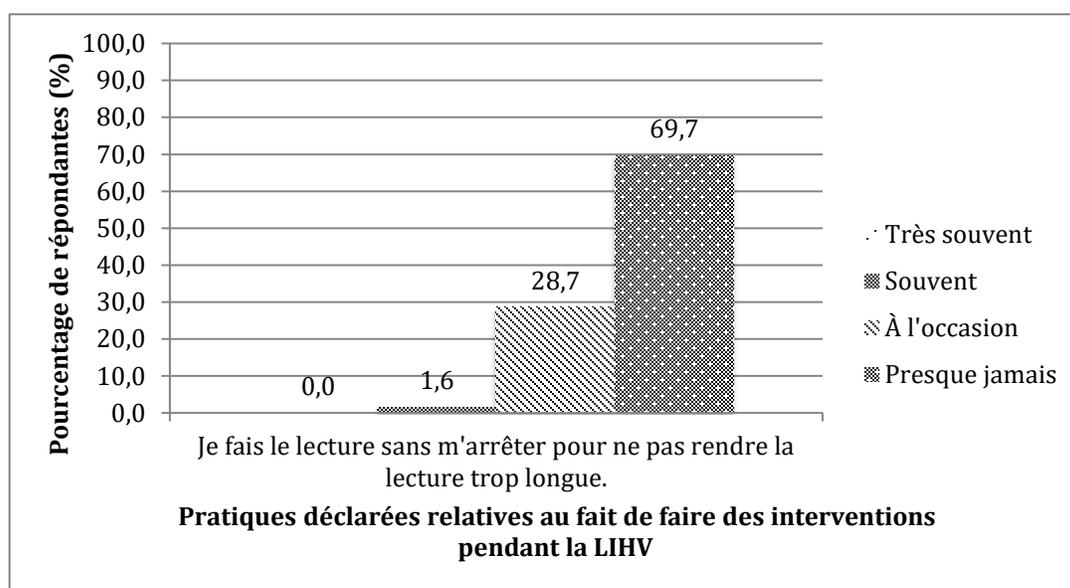


Figure 20: Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention "faire des interventions *pendant* la LIHV" (n = 124)

La figure 21 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « rendre la lecture dynamique et expressive ». Parmi les 123 répondantes, presque toutes (99,5%) déclarent ajouter des intonations pour rendre la lecture expressive *très souvent ou souvent*. Aussi, presque toutes les répondantes (95,1%) rapportent changer de voix pour illustrer les dialogues *très souvent ou souvent* tandis que seulement 4,9% disent le faire à *l'occasion ou presque jamais*. Parmi les 123 répondantes, la majorité (82,1%) déclarent

faire des pauses pour rendre la lecture dynamique *très souvent ou souvent*, alors que 17,9% affirment le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

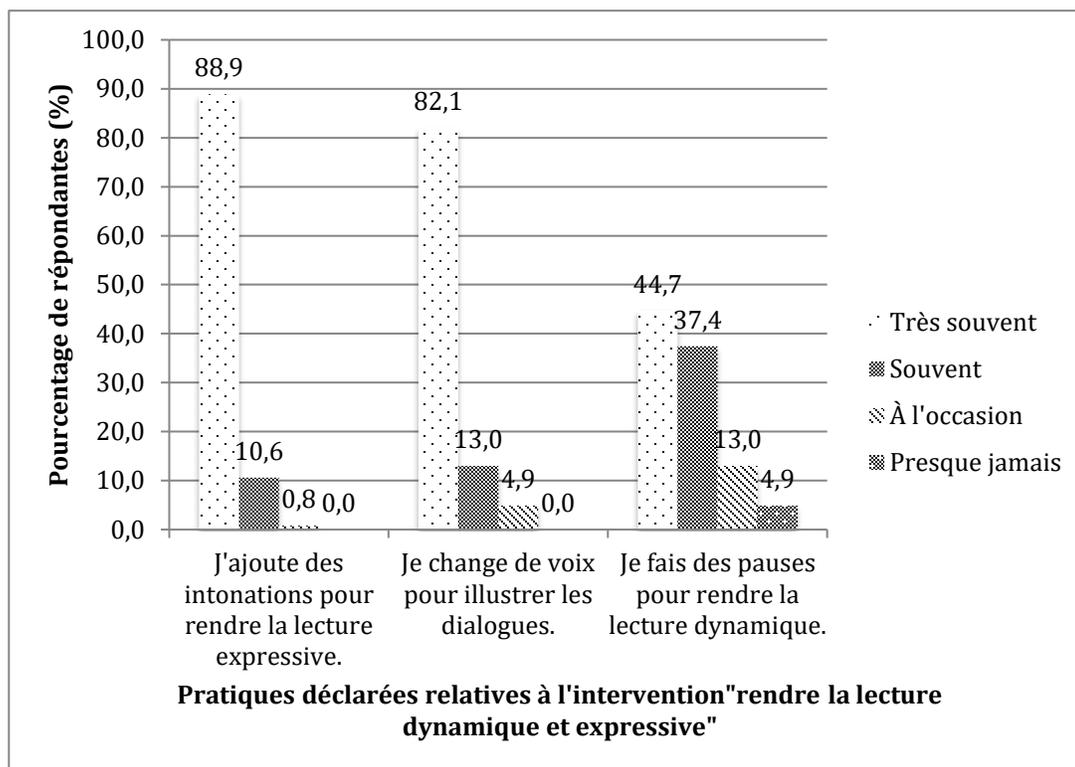


Figure 21 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « rendre la lecture dynamique et expressive » (n = 123)

La figure 22 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « tenir le livre sans masquer les illustrations ». Seulement 19,5% des répondantes affirment lire le passage du livre et après tourner le livre pour que les enfants voient les illustrations *très souvent ou souvent*, alors que la majorité des répondantes (80,5%) déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

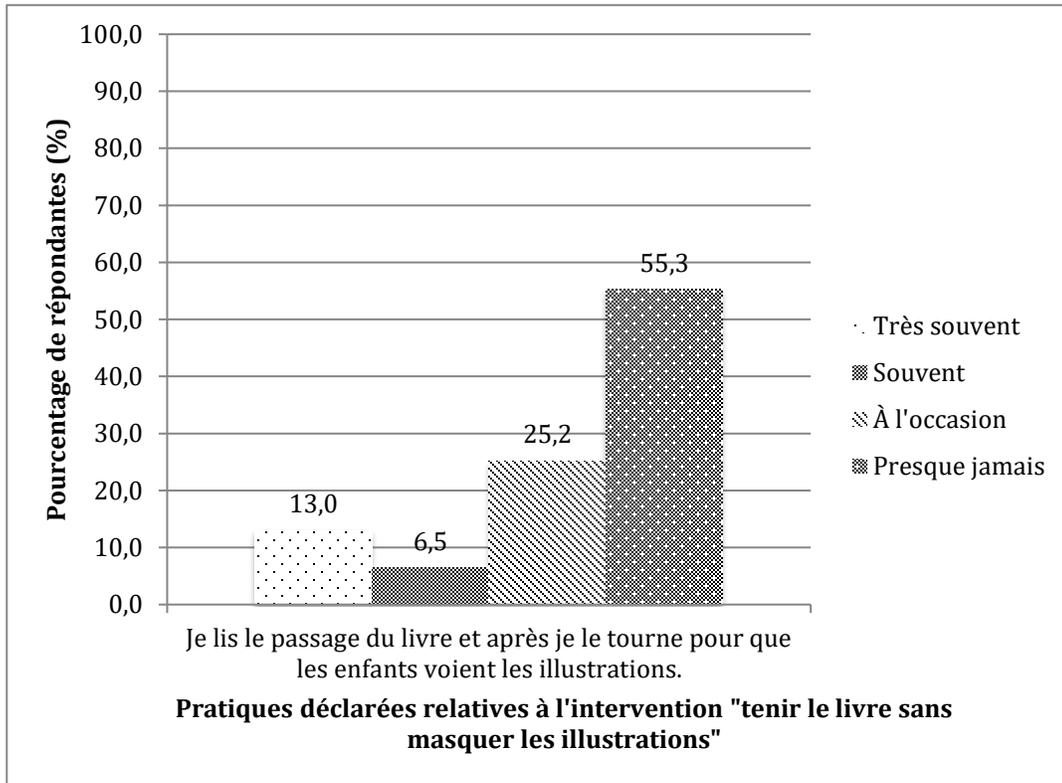


Figure 22 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « tenir le livre sans masquer les illustrations » (n = 123)

La figure 23 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « garder un contact visuel avec l'auditoire ». Presque toutes les répondantes (97,6%) déclarent surveiller l'attention de l'auditoire *très souvent ou souvent* tandis que 2,4% d'entre elles affirment le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

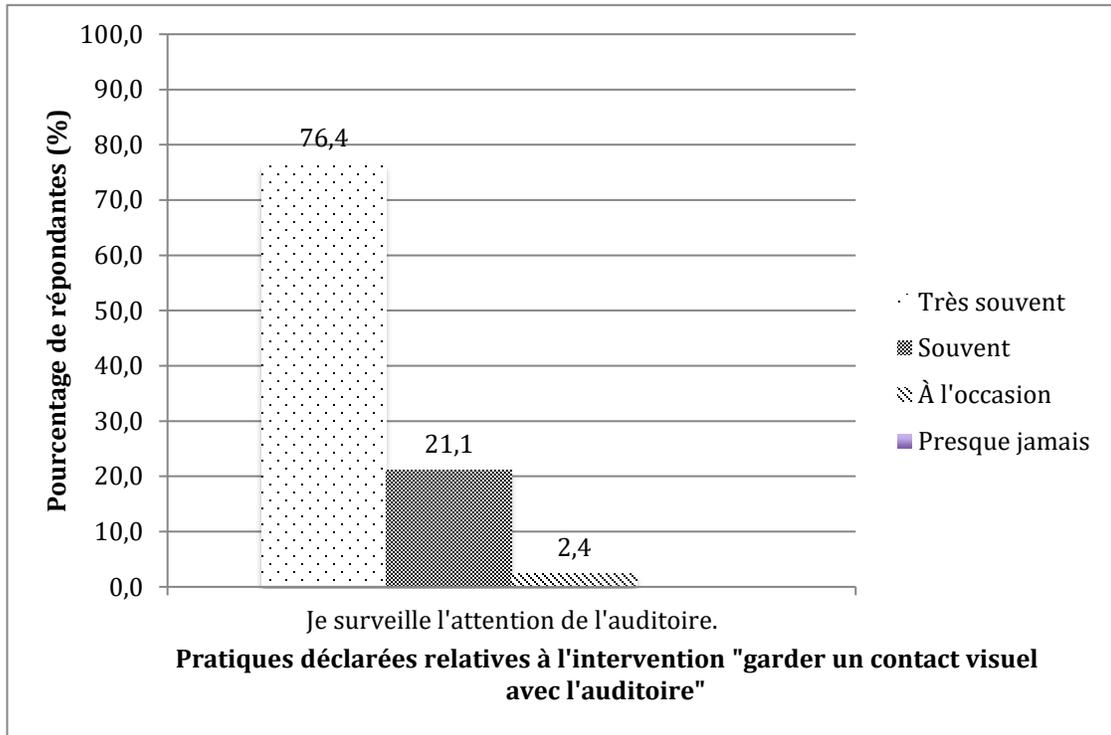


Figure 23 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention garder un contact visuel avec l'auditoire » (n = 123)

Les énoncés 4, 5 et 6 du questionnaire enquêtaient sur l'intervention « interroger les enfants sur les mots, les lettres, les rimes, le sens de la lecture ». La figure 24 présente la répartition du pourcentage de répondantes à ce sujet. Parmi les 123 répondantes, la majorité (71,6%) déclarent questionner les enfants pour qu'ils remarquent les rimes *très souvent ou souvent*, alors que moins de la moitié (28,4 %) affirment le faire à *l'occasion ou presque jamais*. La majorité (60,5%) déclarent inviter les enfants à reconnaître certains mots *très souvent ou souvent*, tandis que moins de la moitié (39%) disent le faire à *l'occasion ou presque jamais*. Parmi les 122 répondantes, plus de la moitié (54,1%) rapportent inviter les enfants à reconnaître certaines lettres *très souvent ou souvent* et moins de la moitié (45,9%) disent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

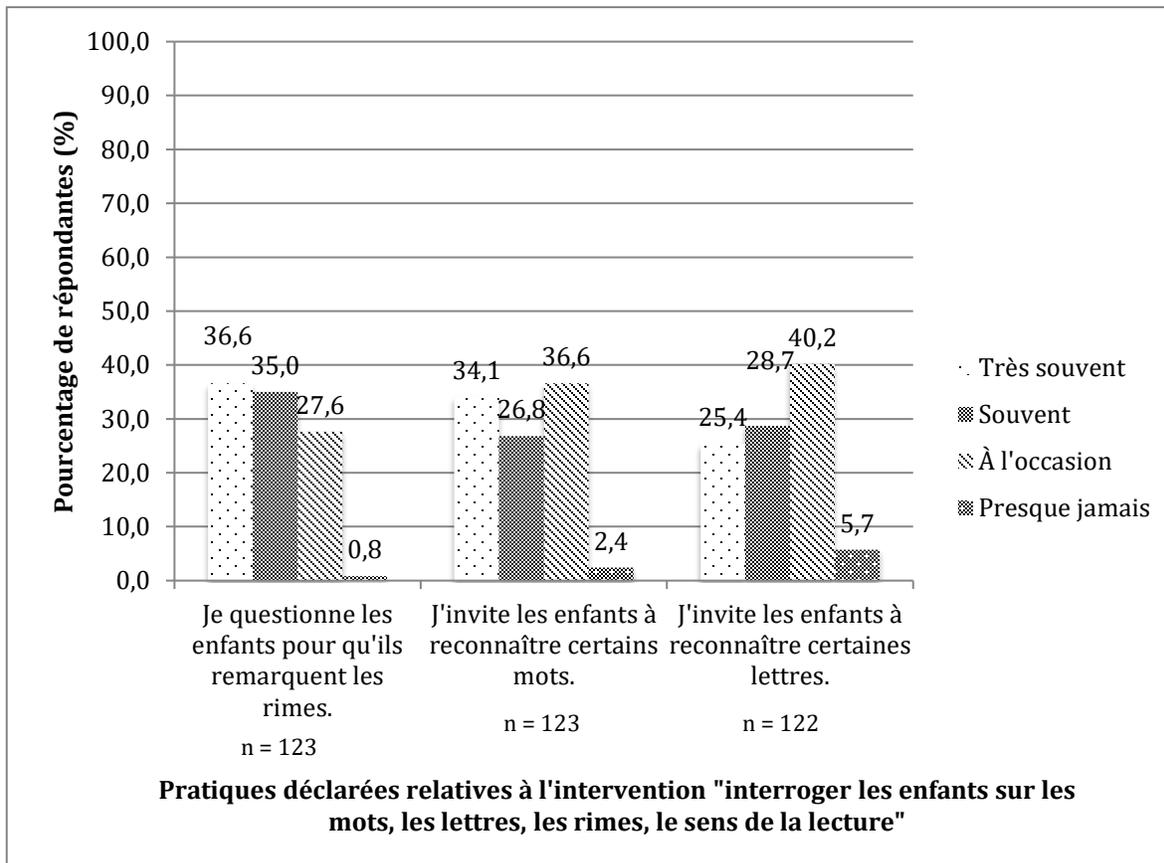


Figure 24 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « interroger les enfants sur les mots, les lettres, les rimes, le sens de la lecture »

La figure 25 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « présenter les mots de vocabulaire nouveaux et s'arrêter sur les mots difficiles ». Parmi les 123 répondantes, presque toutes (98,4%) déclarent expliquer les mots nouveaux ou difficiles *très souvent* ou *souvent*, alors que seulement 1,6% disent le faire à *l'occasion* ou *presque jamais*. Parmi les 122 répondantes, presque toutes (90,1%) rapportent vérifier la compréhension des enfants relativement à certains mots de vocabulaire *très souvent* ou *souvent*, tandis que 9,8% affirment le faire à *l'occasion* ou *presque jamais*. Presque toutes les 122 répondantes (96,8%) affirment reformuler le texte quand il est clair que les enfants

n'ont pas compris *très souvent* ou *souvent*, alors que seulement 3,3% ont déclaré le faire à *l'occasion* ou *presque jamais*.

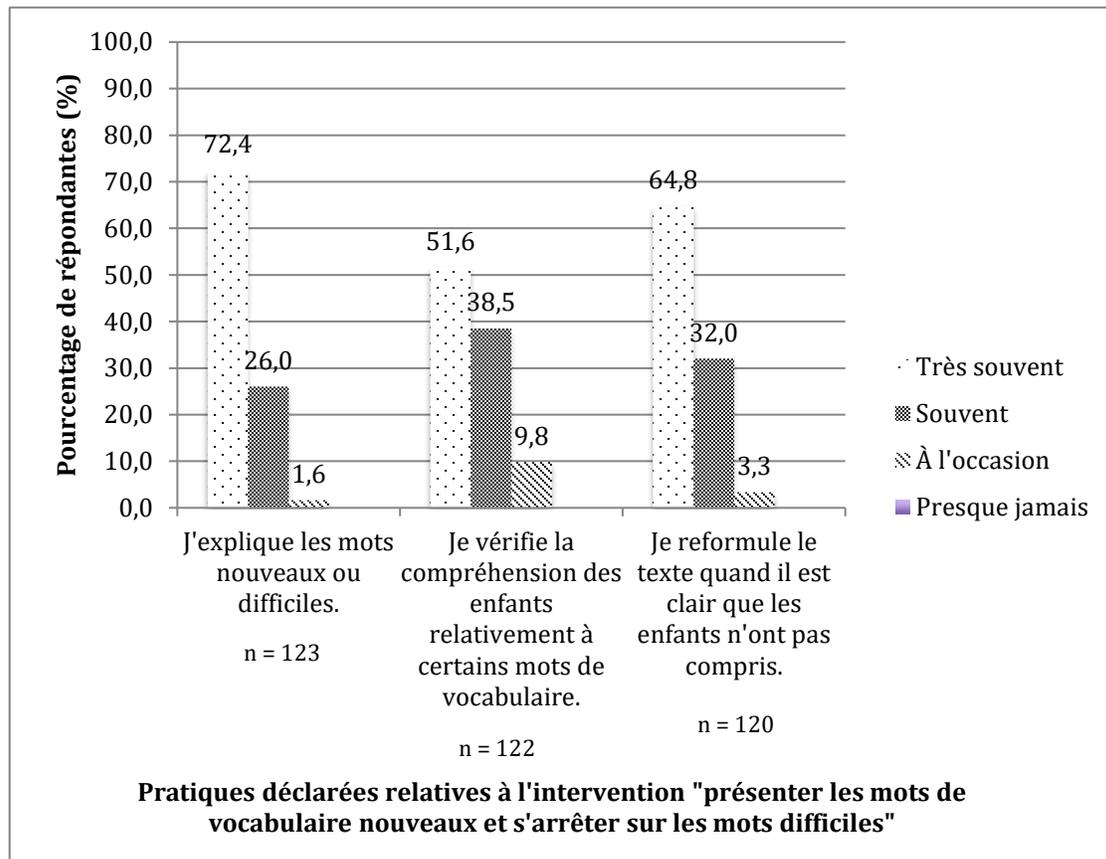


Figure 25 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « présenter les mots de vocabulaire nouveaux et s'arrêter sur les mots difficiles »

L'intervention « amener les enfants à faire des prédictions au fil de l'histoire » a été interrogée à l'aide de l'énoncé 8 du questionnaire qui était formulé à la négative: « *Je préfère ne pas demander aux enfants de prédire ce qui va se produire dans la suite de l'histoire pour ne pas leur dévoiler les surprises.* ». La figure 26 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour cette intervention. Seulement 3,3% des répondantes

déclarent ne pas demander aux enfants de prédire la suite de l'histoire *très souvent ou souvent*, alors que presque toutes (96,7%) rapportent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

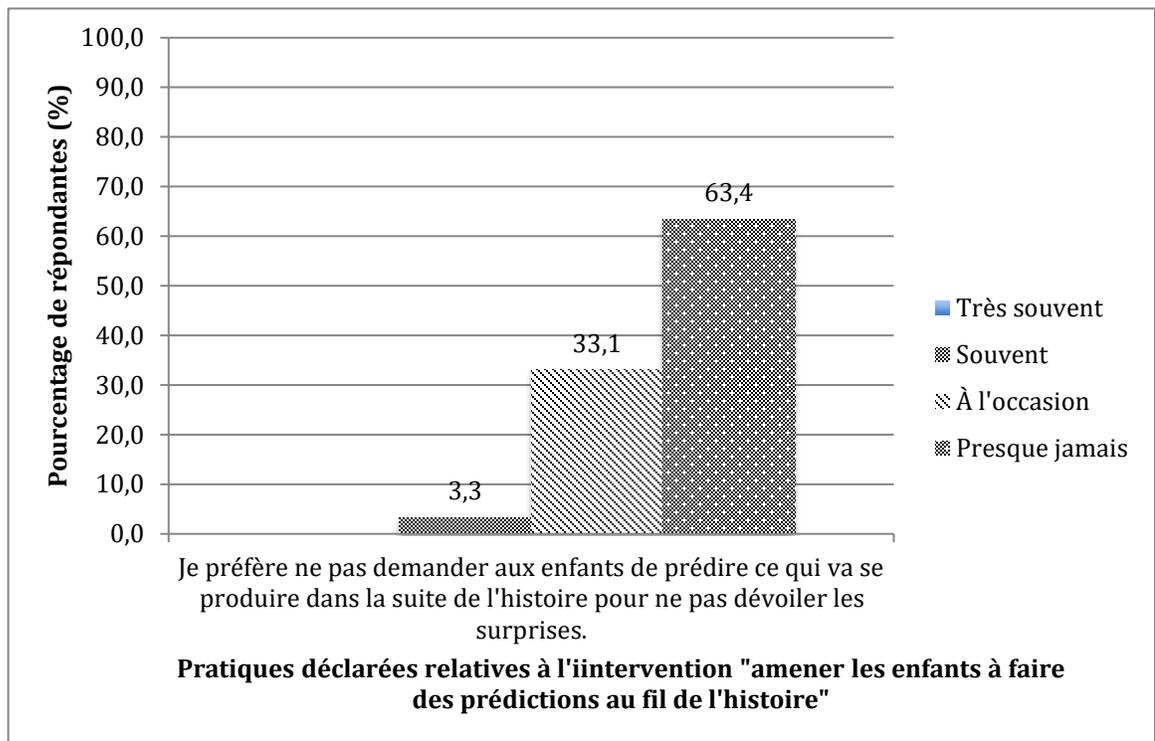


Figure 26 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à faire des prédictions au fil de l'histoire » (n = 123)

La figure 27 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « questionner les enfants sur les événements de l'histoire ». Cinq énoncés du questionnaire se rapportaient à cette intervention, dont un, *j'attends la fin de l'histoire pour questionner les enfants*, était formulé de manière à vérifier si les enseignantes questionnent ou non les enfants pendant la lecture.

Parmi les 123 répondantes, la majorité d'entre elles (78%) déclarent poser des questions amenant les enfants à faire des inférences ou des déductions à propos de ce qui n'est pas explicite dans l'histoire *très souvent ou souvent*, tandis que 22% d'entre elles déclarent le faire *à l'occasion ou presque jamais*. La majorité des répondantes (77,2%) affirment poser des questions amenant les enfants à analyser les situations ou les événements qui surviennent dans l'histoire *très souvent ou souvent*, tandis que 22,8% rapportent le faire *à l'occasion ou presque jamais*. Aussi, parmi les 123 répondantes, la majorité (71,6%) déclarent vérifier si les enfants comprennent l'histoire en leur posant des questions sur le texte, en leur faisant raconter des parties de l'histoire et autre *très souvent ou souvent* et 28,5% déclarent le faire *à l'occasion ou presque jamais*. La majorité des répondantes (82,1%) disent vérifier si les enfants comprennent bien l'histoire en leur posant des questions sur les illustrations *très souvent ou souvent*, alors que 17,9% semblent le faire *à l'occasion ou presque jamais*. Enfin, seulement 10,6% des répondantes attendent la fin de l'histoire pour questionner les enfants *très souvent ou souvent*, alors que presque toutes (89,4%) le font *à l'occasion ou presque jamais*.

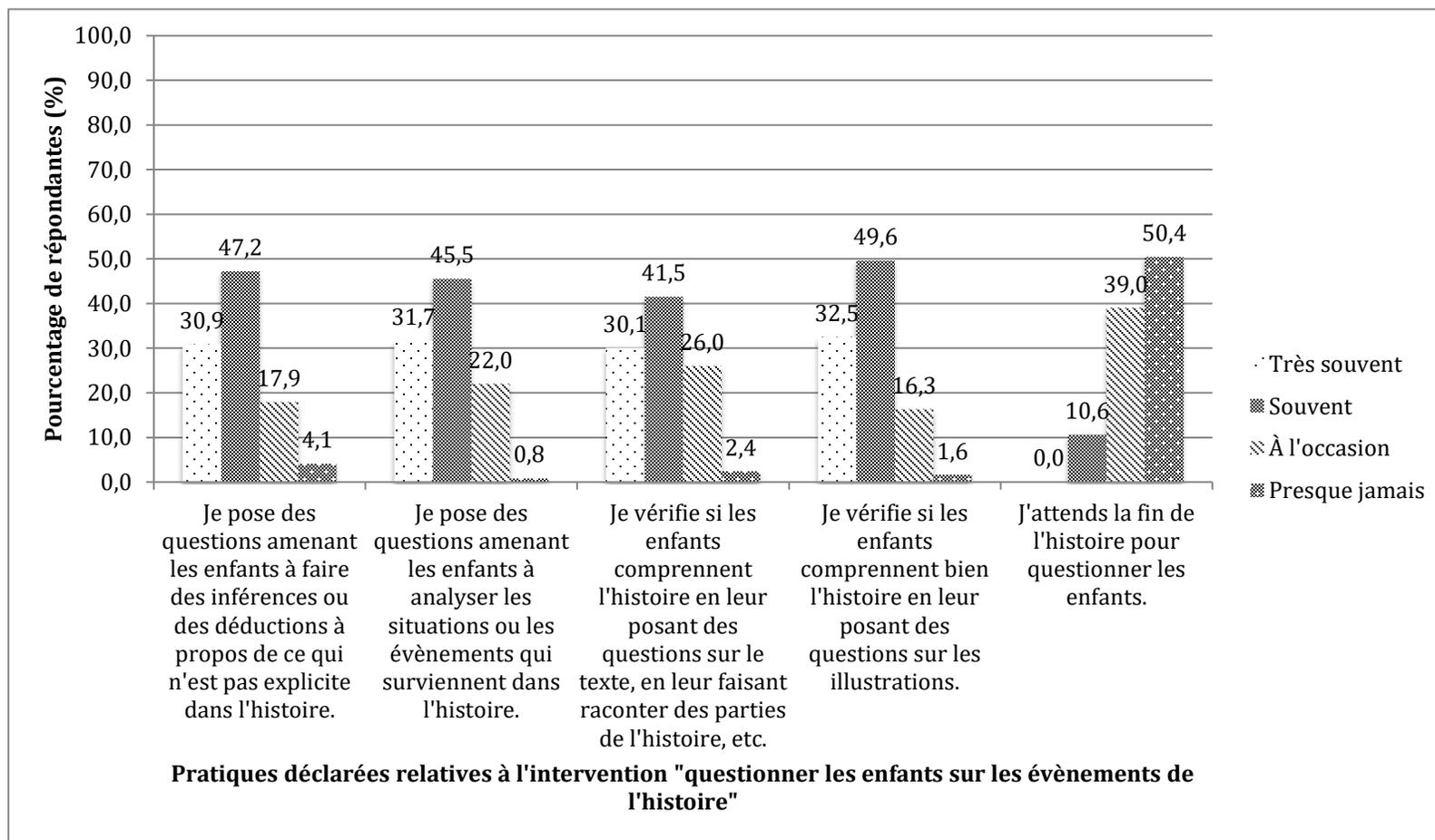


Figure 27 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « questionner les enfants sur les événements de l'histoire » (n = 123)

La figure 28 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « questionner les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs motivations et de leurs émotions ». Parmi les 121 répondantes, la majorité (76%) affirment poser des questions amenant les enfants à réfléchir aux comportements des personnages *très souvent ou souvent*, alors que 24% disent le faire à *l'occasion ou presque jamais*. Parmi les 122 répondantes, la majorité (68,9%) rapportent discuter avec les enfants des émotions des personnages *très souvent ou souvent*, tandis que 31,1% semblent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

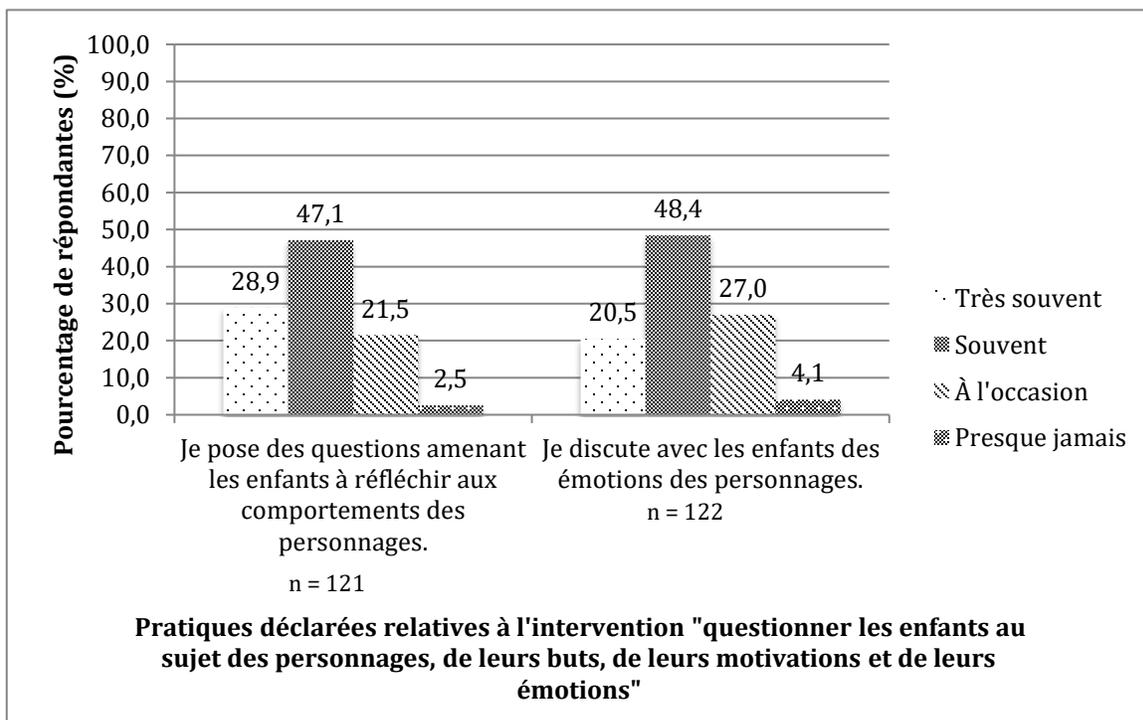


Figure 28 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « questionner les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs motivations et de leurs émotions »

La figure 29 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à justifier leurs réponses ». Parmi les 123 répondantes, la majorité (67,5%) rapportent demander aux enfants de justifier leurs réponses *très souvent* ou *souvent*, alors que 32,5 % d'entre elles disent le faire à *l'occasion* ou *presque jamais*.

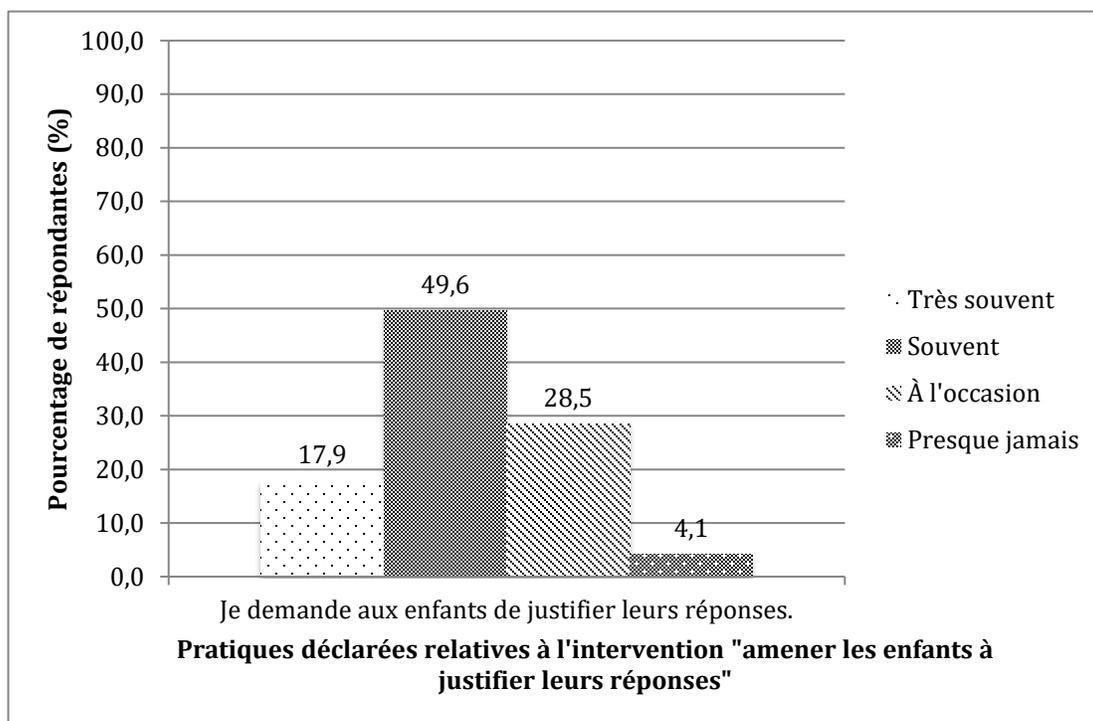


Figure 29 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à justifier leurs réponses » (n = 123)

La figure 30 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « conduire les discussions à l'aide de questions pertinentes et de sous-questions ». Parmi les 120 répondantes, moins de la moitié (23,3%) déclarent conduire des discussions à l'aide de questions pertinentes et de sous-questions *très souvent* ou *souvent*, alors que la majorité, soit 76,7% d'entre elles, affirment le faire à *l'occasion* ou *presque jamais*.

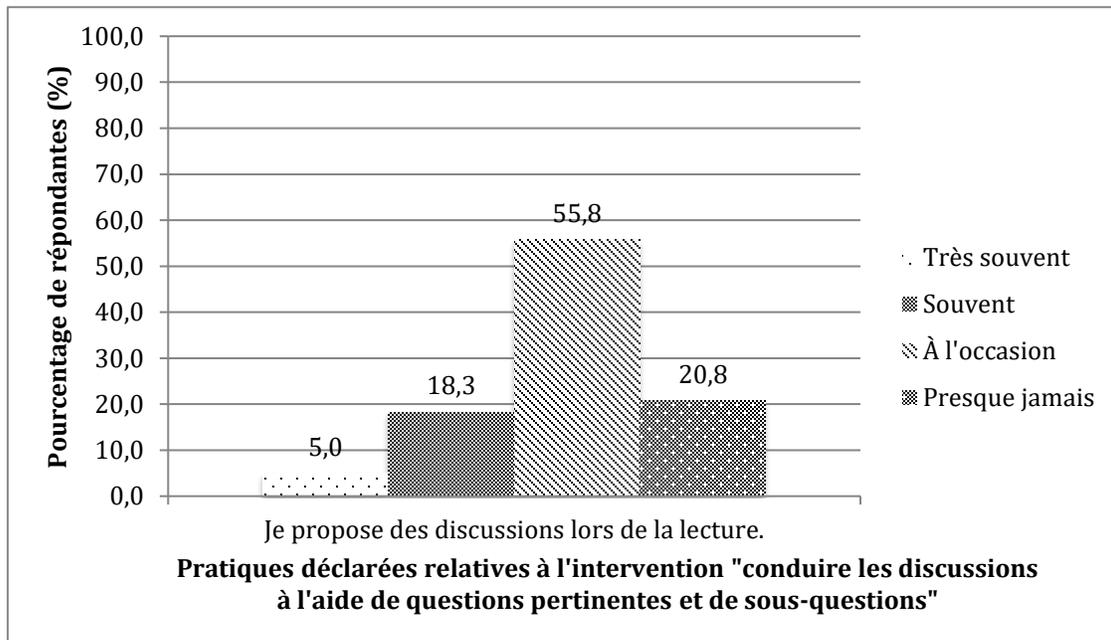


Figure 30 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « conduire les discussions à l'aide de questions pertinentes et de sous-questions» (n = 120)

La figure 31 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « permettre aux enfants d'échanger entre eux et avec l'adulte». Parmi les 123 répondantes, presque toutes (92,7%) déclarent poser des questions pour amener les enfants à réagir et à faire des commentaires sur l'histoire tout au long du récit *très souvent ou souvent*, alors que seulement 7,3% disent le faire *à l'occasion ou presque jamais*. La majorité des 122 répondantes (73,8%) déclarent permettre aux enfants d'interrompre la lecture en levant la main pour poser des questions ou de formuler des commentaires en lien avec le récit *très souvent ou souvent*, tandis que 26,2% déclarent le faire *à l'occasion ou presque jamais*.

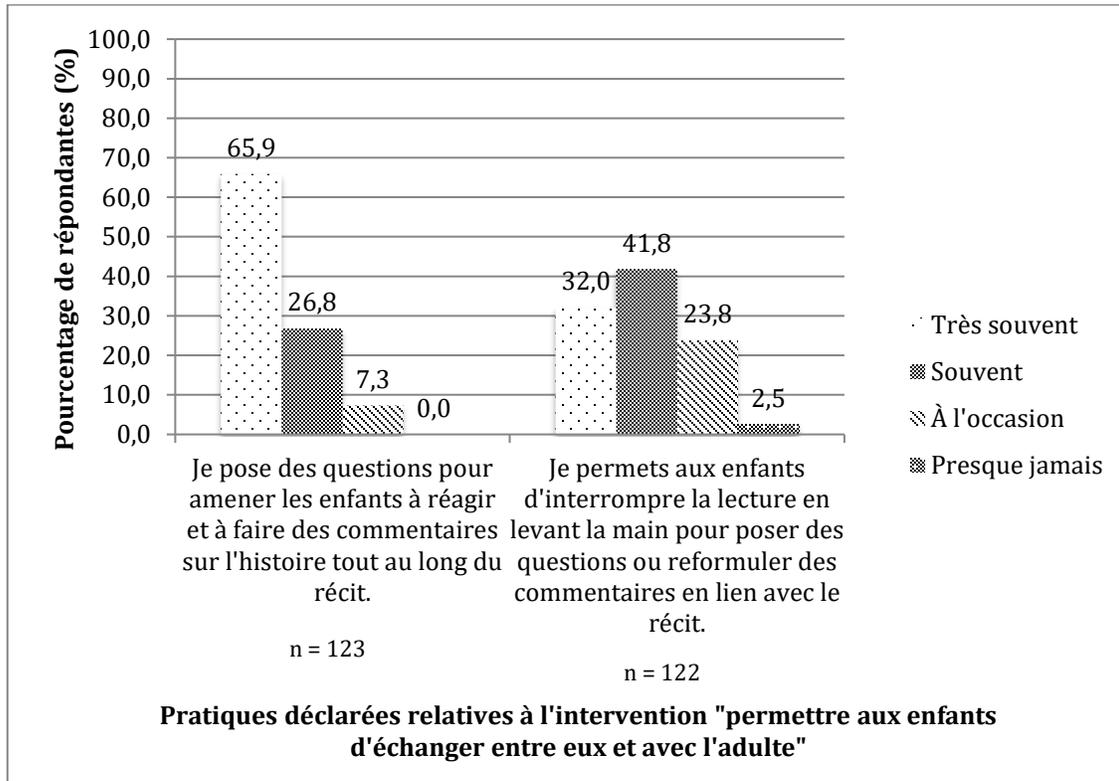


Figure 31 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « permettre aux enfants d'échanger entre eux et avec l'adulte »

La figure 32 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « reformuler les propos des enfants ». Parmi les 123 répondantes, la majorité (83,8%) déclarent reformuler les propos des enfants pour s'assurer de bien les comprendre *très souvent ou souvent*, alors que 16,3% déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

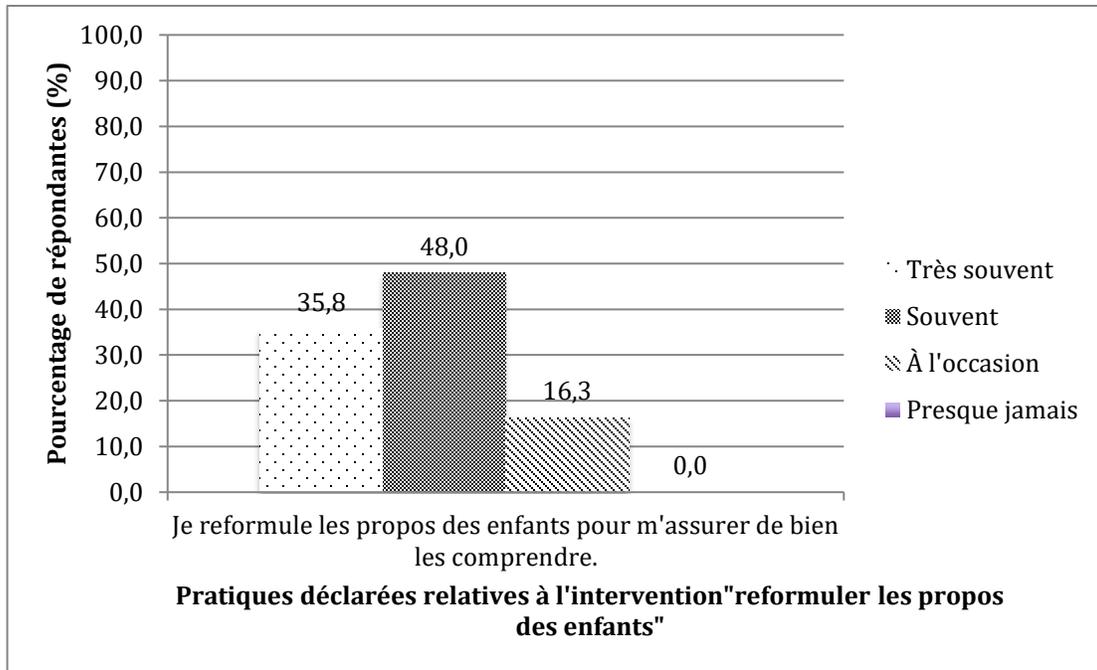


Figure 32 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « reformuler les propos des enfants » (n = 123)

La figure 33 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « offrir des rétroactions positives ». Presque toutes les 122 répondantes (91,8%) déclarent encourager les enfants à participer en leur offrant des rétroactions positives *très souvent ou souvent* alors que seulement 8,2% d'entre elles déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

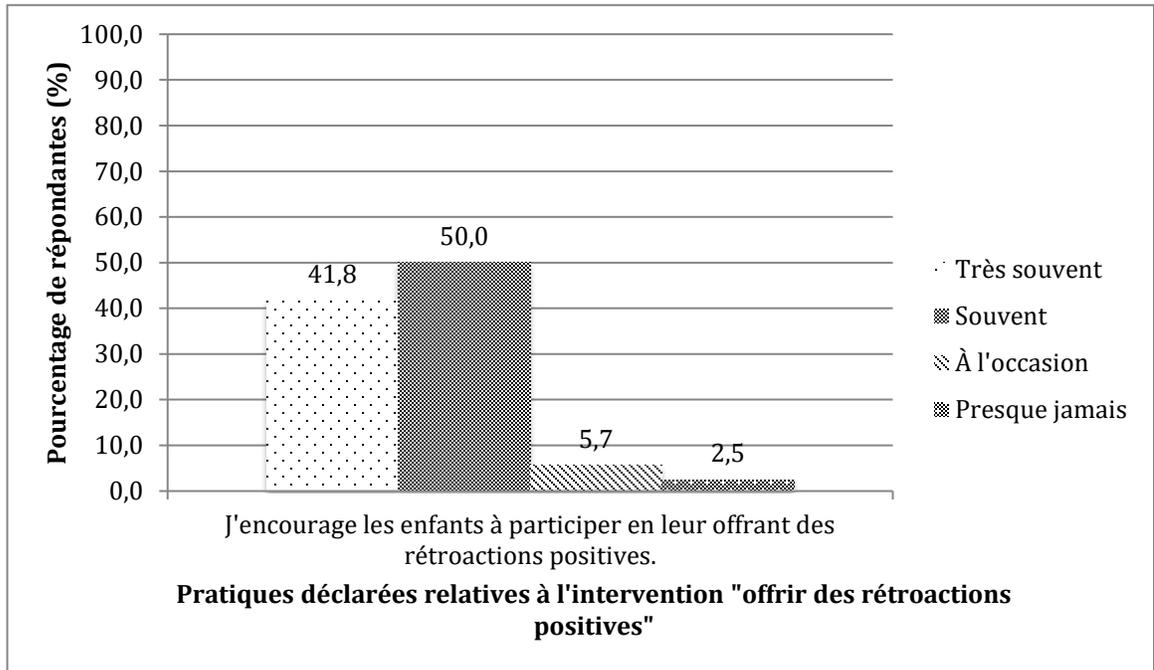


Figure 33 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « offrir des rétroactions positives» (n = 122)

La figure 34 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « modéliser la lecture ainsi que les processus cognitifs impliqués ». Plus de la moitié des répondantes (57,7%) rapportent rendre explicite la manière dont elles s'y prennent elles-mêmes pour répondre à une question *très souvent ou souvent* alors que moins de la moitié d'entre elles (42,2%) déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

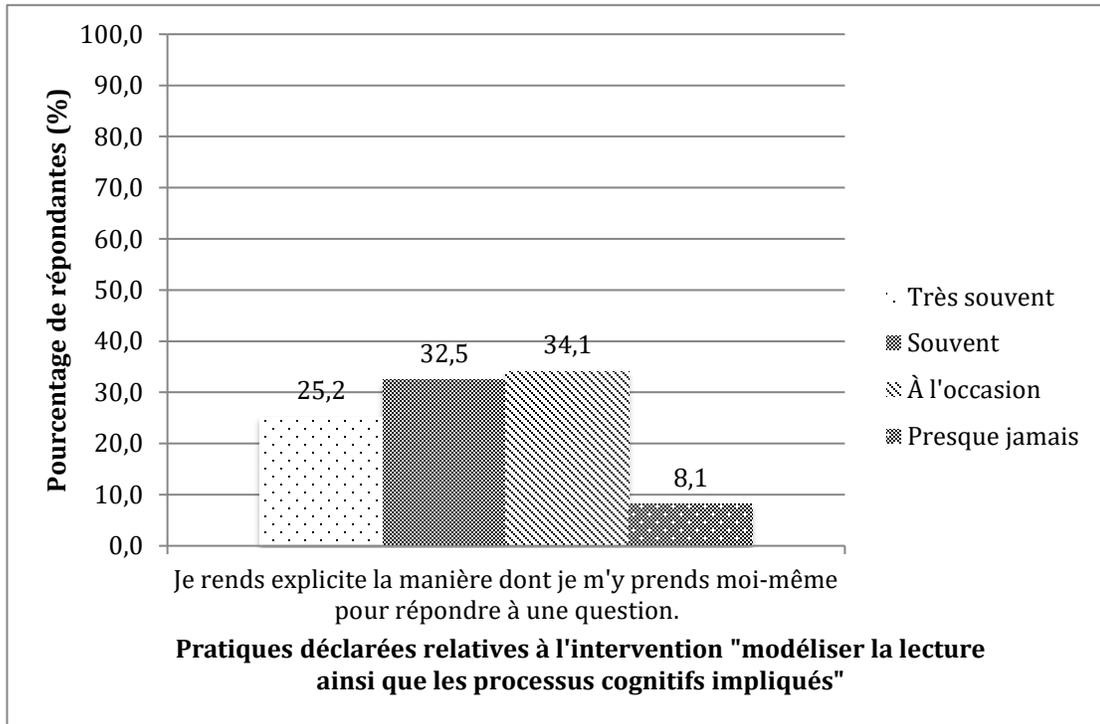


Figure 34 : Répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences *avant* la LIHV (n = 123)

4.1.4.1. Les interventions *pendant* la LIHV et les inférences

La figure 35¹⁵ présente la répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences *pendant* la LIHV. Tel que présenté dans le tableau précédent (voir tableau 7), 17 énoncés du questionnaire se rapportent aux inférences, en voici la description.

Les énoncés 15, 20 et 14 (dans l'ordre tel que présentés dans le questionnaire) se rapportaient à l'intervention « présenter les mots de vocabulaire nouveaux ou difficiles ». Il

¹⁵ Afin de rendre la figure plus aérée, il a été décidé de retirer les étiquettes de données et d'inscrire uniquement les numéros des énoncés plutôt que leur libellé. Aussi, puisque le nombre de répondantes (n) varie pour plusieurs questions, se référer au texte plutôt qu'à la figure pour plus de précision.

appert que parmi les 123 répondantes, presque toutes (98,4%) déclarent expliquer les mots nouveaux ou difficiles *très souvent ou souvent*. Également, parmi les 122 répondantes, presque toutes (90,1% et 96,7%) rapportent vérifier la compréhension des enfants relativement à certains mots de vocabulaire et reformuler le texte quand il est clair que les enfants n'ont pas compris *très souvent ou souvent*.

Concernant l'intervention « amener les enfants à faire des prédictions au fil de l'histoire » (énoncé 8) seulement 3,3% des 123 répondantes déclarent ne pas demander aux enfants de prédire la suite de l'histoire *très souvent ou souvent*.

Quant aux énoncés 7, 9, 11, 25 et 16 qui se rapportent au questionnement, il ressort que parmi les 123 répondantes, la majorité d'entre elles (78% et 77,2%) déclarent poser des questions amenant les enfants à faire des inférences ou des déductions à propos de ce qui n'est pas explicite dans l'histoire et affirment poser des questions amenant les enfants à analyser les situations ou les événements qui surviennent dans l'histoire *très souvent ou souvent*. Aussi, parmi les 123 répondantes, la majorité (71,6% et 82,1%) rapportent vérifier si les enfants comprennent l'histoire en leur posant des questions sur le texte, en leur faisant raconter des parties de l'histoire et disent vérifier si les enfants comprennent bien l'histoire en leur posant des questions sur les illustrations *très souvent ou souvent*. De plus, presque toutes les répondantes (89,4%) affirment attendre la fin de l'histoire pour questionner les enfants *à l'occasion ou presque jamais*.

Pour ce qui est de l'intervention « questionner les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs motivations et de leurs émotions » (énoncés 10 et 17), parmi les 121 répondantes, la majorité (76% et 68,9%) affirment poser des questions amenant les enfants à réfléchir aux comportements des personnages et rapportent discuter avec les enfants des émotions des personnages *très souvent ou souvent*.

Concernant le fait d'amener les enfants à justifier leurs réponses (énoncé 24) la majorité des 123 répondantes (67,5%) rapportent demander aux enfants de justifier leurs réponses *très souvent ou souvent*.

En ce qui a trait aux discussions engagées durant la LIHV (énoncé 18), il apparaît que parmi les 120 répondantes, moins de la moitié (23,3%) déclarent conduire des discussions à l'aide de questions pertinentes et de sous-questions *très souvent ou souvent*.

Quant aux échanges lors de la LIHV (énoncés 2 et 13), pratiquement toutes les 123 répondantes (92,7%) déclarent poser des questions pour amener les enfants à réagir et à faire des commentaires sur l'histoire tout au long du récit *très souvent ou souvent* et la majorité des 122 répondantes (73,8%) déclarent permettre aux enfants d'interrompre la lecture en levant la main pour poser des questions ou de formuler des commentaires en lien avec le récit *très souvent ou souvent*.

Au sujet de l'intervention « éviter de donner les réponses aux enfants » (énoncé 27), il s'avère que parmi les 120 répondantes, moins de la moitié (43,3%) rapportent donner les réponses aux enfants lorsqu'ils ne savent pas quoi répondre *très souvent ou souvent*.

Enfin, plus de la moitié des 123 répondantes (57,7%) rapportent rendre explicite la manière dont elles s'y prennent elles-mêmes pour répondre à une question *très souvent ou souvent* (énoncé 26).

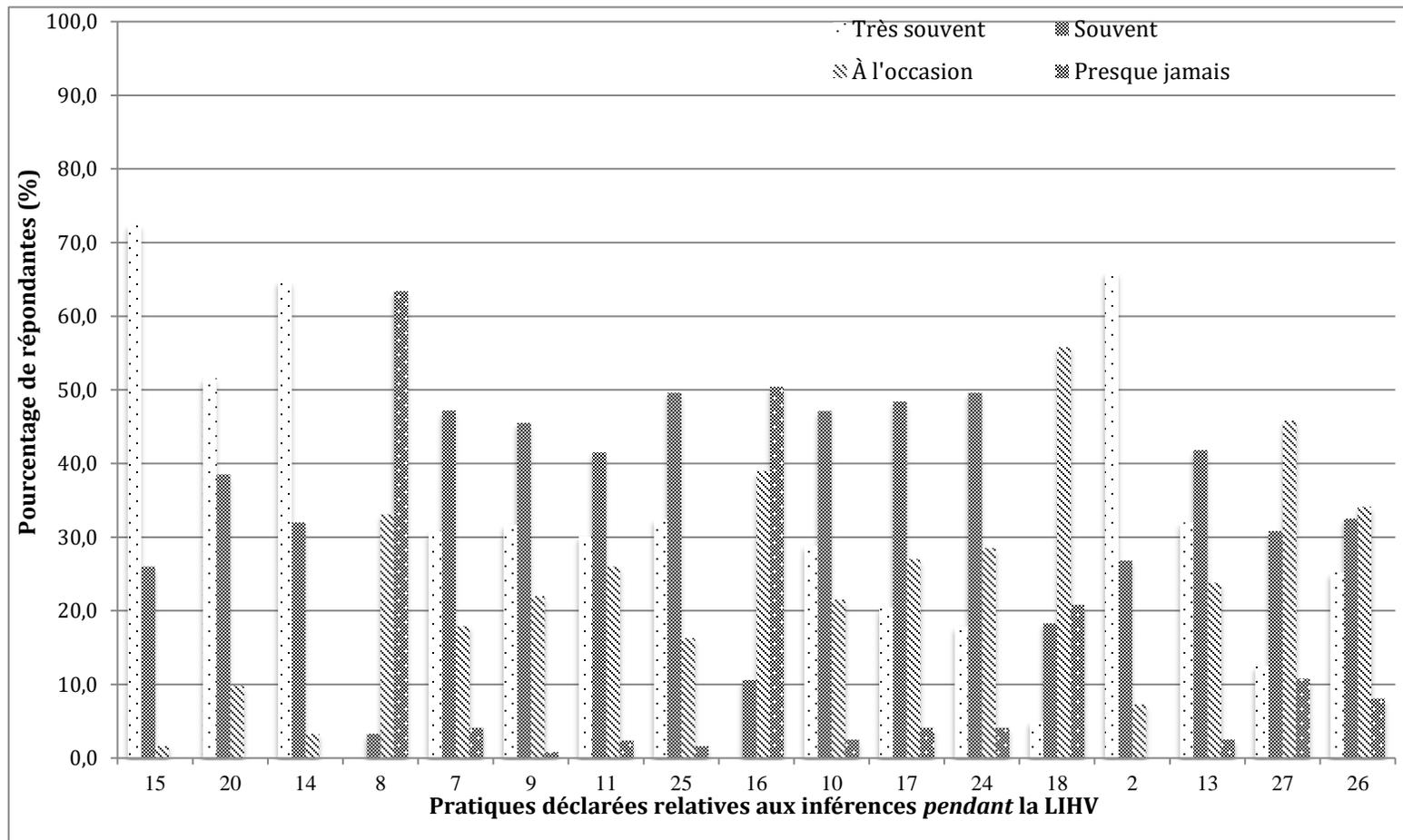


Figure 35 : Répartition du pourcentage de répondantes pour les interventions en lien avec le travail des inférences pendant la LIHV

Le tableau 8 présente un récapitulatif des pratiques déclarées par les répondantes lors de la phase *pendant* la LIHV. Tel que mentionné précédemment, les pratiques déclarées des enseignantes de maternelle 5 ans ont été regroupées en deux catégories : *très souvent ou souvent* et *à l'occasion ou presque jamais*. Pour simplifier la compréhension, lorsque plus de 50% des répondantes ont déclaré faire une intervention dans une des deux catégories, un X a été inscrit dans le tableau suivant. Les énoncés du questionnaire sont présentés dans le même ordre qu'ils ont été traités précédemment.

Tableau 8: Récapitulatif des pratiques déclarées pour chaque énoncé du questionnaire pendant la LIHV

		Numéro de l'énoncé du questionnaire	Énoncés du questionnaire	Très souvent ou Souvent	À l'occasion ou Presque jamais
		PENDANT la LIHV	LIHV	21	Je fais la lecture sans m'arrêter pour ne pas rendre la lecture trop longue.
1	J'ajoute des intonations pour rendre la lecture expressive.			X	
3	Je change de voix pour illustrer les dialogues.			X	
23	Je fais des pauses pour rendre la lecture dynamique.			X	
19	Je lis le passage du livre et après je le tourne pour que les enfants voient les illustrations.				X
22	Je surveille l'attention de l'auditoire en gardant un contact visuel avec celui-ci.			X	
4	Je questionne les enfants pour qu'ils remarquent les rimes.			X	
5	J'invite les enfants à reconnaître certains mots.			X	
6	J'invite les enfants à reconnaître certaines lettres.			X	
15	J'explique les mots nouveaux ou difficiles.			X	

	20	Je vérifie la compréhension des enfants relativement à certains mots de vocabulaire	X	
	14	Je reformule le texte quand il est clair que les enfants n'ont pas compris.	X	
	8	Je préfère ne pas demander aux enfants de prédire ce qui va se produire dans la suite de l'histoire pour ne pas leur dévoiler les surprises.		X
	7	Je pose des questions amenant les enfants à faire des inférences ou des déductions à propos de ce qui n'est pas explicite dans l'histoire (ex. : Comment sais-tu cela ? Pourquoi ?).	X	
	9	Je pose des questions amenant les enfants à analyser les situations ou les événements qui surviennent dans l'histoire (ex. : Où s'est déroulée l'histoire ? Pourquoi arrive-t-il cela ?).	X	
	11	Je vérifie si les enfants comprennent l'histoire en leur posant des questions sur le texte, en leur faisant raconter des parties de l'histoire, etc.	X	
	25	Je vérifie si les enfants comprennent bien l'histoire en leur posant des questions sur les illustrations.	X	
	16	J'attends à la fin de l'histoire pour questionner les enfants.		X
	10	Je pose des questions amenant les enfants à réfléchir aux comportements des personnages (leurs buts, leurs motivations et leurs émotions) (ex. : Pourquoi fait-il cela ? Comment se sent-il).	X	
	17	Je discute avec les enfants des émotions des personnages.	X	

	24	Je demande aux enfants de justifier leurs réponses.	X	X
	18	Je propose des discussions lors de la lecture.		
	2	Je pose des questions pour amener les enfants à réagir et à faire des commentaires sur l'histoire tout au long du récit.	X	
	13	Je permets aux enfants d'interrompre la lecture en levant la main pour poser des questions ou formuler des commentaires en lien avec le récit.	X	
	29	Je reformule les propos des enfants pour m'assurer de bien les comprendre.	X	
	28	J'encourage les enfants à participer en leur offrant des rétroactions positives.	X	
	26	Je rends explicite la manière dont je m'y prends moi-même pour répondre à une question (ex. : Pourquoi Benjamin est-il triste ? Moi, grâce à l'image, je pense qu'il est triste parce qu'il a perdu son jouet.).	X	

		Numéro de l'énoncé du questionnaire	Énoncés du questionnaire	Très souvent ou Souvent	À l'occasion ou Presque jamais
		PENDANT la LIHV	Inférences	15	J'explique les mots nouveaux ou difficiles.
20	Je vérifie la compréhension des enfants relativement à certains mots de vocabulaire.			X	
14	Je reformule le texte quand il est clair que les enfants n'ont pas compris.			X	
8	Je préfère ne pas demander aux enfants de prédire ce qui va se produire dans la suite de l'histoire pour ne pas leur dévoiler les surprises.				X
7	Je pose des questions amenant les enfants à faire des inférences ou des déductions à propos de ce qui n'est pas explicite dans l'histoire (ex. : Comment sais-tu cela ? Pourquoi ?).			X	
9	Je pose des questions amenant les enfants à analyser les situations ou les événements qui surviennent dans l'histoire (ex. : Où s'est déroulée l'histoire ? Pourquoi arrive-t-il cela ?).			X	
11	Je vérifie si les enfants comprennent l'histoire en leur posant des questions sur le texte, en leur faisant raconter des parties de l'histoire, etc.			X	

	25	Je vérifie si les enfants comprennent bien l'histoire en leur posant des questions sur les illustrations.	X	
	16	J'attends à la fin de l'histoire pour questionner les enfants.		X
	10	Je pose des questions amenant les enfants à réfléchir aux comportements des personnages (leurs buts, leurs motivations et leurs émotions) (ex. : Pourquoi fait-il cela ? Comment se sent-il).	X	
	17	Je discute avec les enfants des émotions des personnages.	X	
	24	Je demande aux enfants de justifier leurs réponses.	X	
	18	Je propose des discussions lors de la lecture.		X
	2	Je pose des questions pour amener les enfants à réagir et à faire des commentaires sur l'histoire tout au long du récit.	X	
	13	Je permets aux enfants d'interrompre la lecture en levant la main pour poser des questions ou formuler des commentaires en lien avec le récit.	X	
	27	Je donne les réponses aux enfants lorsqu'ils ne savent pas quoi répondre.		X

		26	Je rends explicite la manière dont je m'y prends moi-même pour répondre à une question (ex. : Pourquoi Benjamin est-il triste ? Moi, grâce à l'image, je pense qu'il est triste parce qu'il a perdu son jouet.).	X	
--	--	----	--	---	--

4.1.5. Les interventions après la LIHV

Les énoncés relatifs aux pratiques réalisées *après* la LIHV sont au nombre de 11 dans le questionnaire auto-déclaré. Le tableau 9 suivant présente les interventions recommandées dans la littérature scientifique ainsi que les énoncés du questionnaire qui sont rattachés à chacune de celles-ci. Il vise à rendre plus claire la présentation des résultats qui suivent.

Tableau 9: Interventions recommandées dans la littérature scientifique pour la phase *après* la LIHV et énoncés associés dans le questionnaire auto-déclaré

<i>APRÈS</i> la LIHV			
Interventions à privilégier <i>après</i> la LIHV	Interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle	Numéro de l'énoncé	Énoncés du questionnaire
<ul style="list-style-type: none">Faire un retour sur la LIHV (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011; Tauveron, 2002 ; Viola, 1998 ; WWC, 2015 ; Yopp & Yopp, 2012).		4	Je préfère ne pas faire de retour sur l'histoire puisque les enfants sont fatigués.
<ul style="list-style-type: none">Revenir sur les prédictions faites avant la lecture de l'histoire (Tauveron, 2002).		1	Je reviens sur les prédictions faites avant la lecture de l'histoire.

<ul style="list-style-type: none"> • Revenir sur les principaux éléments et événements de l'histoire (contenu, appréciation générale, etc.) (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011 ; Yopp & Yopp, 2012). 	7	Je reviens sur les principaux éléments de l'histoire (ex. : événement déclencheur, conflit, dénouement, etc.).
	2	Je demande aux enfants s'ils ont apprécié l'histoire.
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux enfants de faire un rappel de l'histoire (raconter l'histoire dans leurs propres mots) (Dupin de Saint-André, 2011). • Laisser les enfants raconter l'histoire dans leurs propres mots (Dupin de Saint-André, 2011 ; Fisher & Doyon, 2005). 	3	Je demande aux enfants de me raconter l'histoire dans leurs mots.
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à faire des liens entre l'histoire et leur propre vécu (Dickinson & Smith, 1994 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Giasson, 2011 ; WWC, 2015 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	8	Je questionne les enfants pour qu'ils fassent des liens avec leur vécu ou ce qu'ils connaissent déjà.
	6	Je questionne les enfants pour qu'ils fassent des liens avec d'autres histoires que je leur ai lues en classe.
<ul style="list-style-type: none"> • Faire un bilan des connaissances acquises lorsque la situation s'y prête (Viola, 1998). 	5	Je demande aux enfants ce qu'ils ont appris de l'histoire, lorsque la situation s'y prête.

<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une activité complémentaire pour réinvestir ou enrichir les connaissances des enfants (Yopp & Yopp, 2012) 	9	Je range le livre dès que la lecture est terminée et je commence une autre activité.
	10	Je réalise une activité que j'ai conçue moi-même en lien avec la lecture.
	11	Je réalise une activité suggérée (par l'auteur, des collègues, un blogue, etc.) en lien avec le livre.

La figure 36 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « faire un retour sur la LIHV ». Parmi les 123 répondantes, seulement 8,9% rapportent ne pas faire de retour sur l'histoire puisque les enfants sont trop fatigués *très souvent ou souvent*, tandis que presque toutes (91%) déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

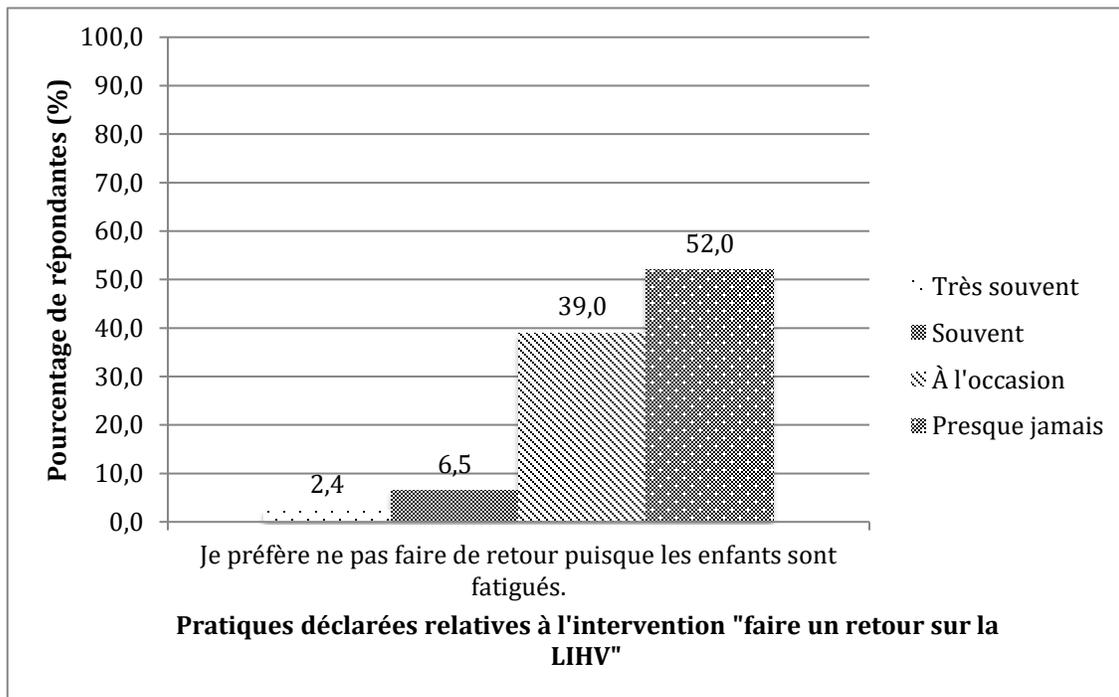


Figure 36 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « faire un retour sur la LIHV » (n = 123)

La figure 37 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « revenir sur les prédictions faites avant la lecture de l'histoire ». Parmi les 123 répondantes, la majorité (69,1%) rapportent revenir sur les prédictions faites avant la lecture *très souvent ou souvent*, alors que 30,9% des enseignantes déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

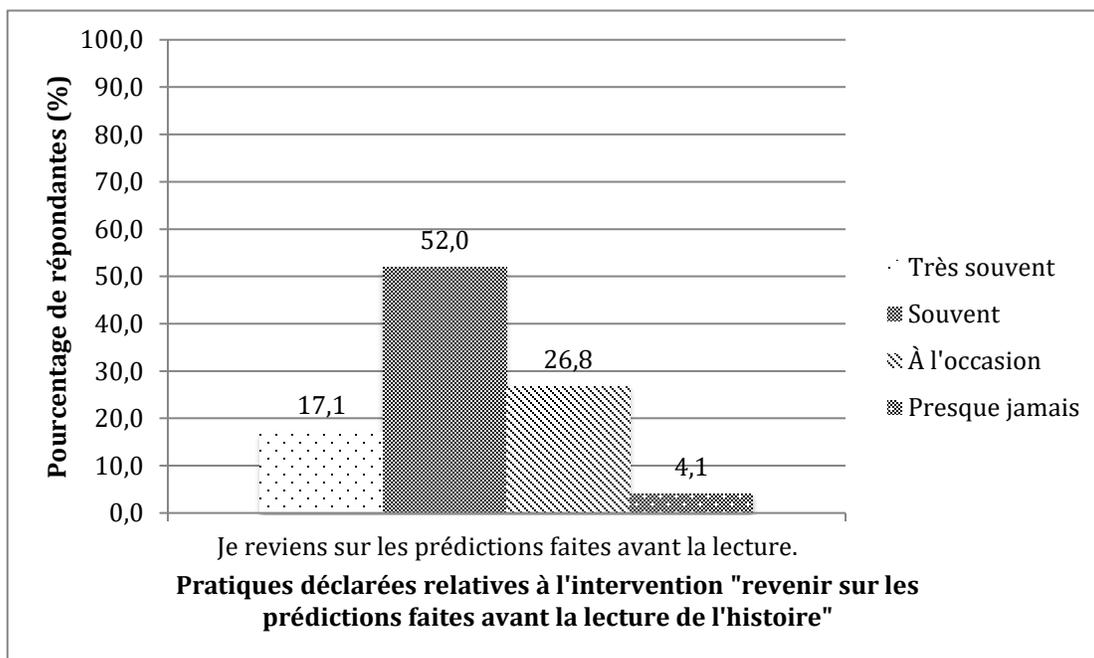


Figure 37 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « revenir sur les prédictions faites avant la lecture de l'histoire » (n = 123)

La figure 38 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « revenir sur les principaux éléments et événements de l'histoire ». Moins de la moitié des 123 répondantes (42,3%) affirment revenir sur les principaux éléments et événements de l'histoire *très souvent ou souvent*, tandis que plus de la moitié (57,7%) disent le faire à *l'occasion ou presque jamais*. Parmi les 123 répondantes, la majorité (82,9%) disent

demander aux enfants s'ils ont apprécié l'histoire *très souvent ou souvent*, alors que 17,1% déclarent le faire *à l'occasion ou presque jamais*.

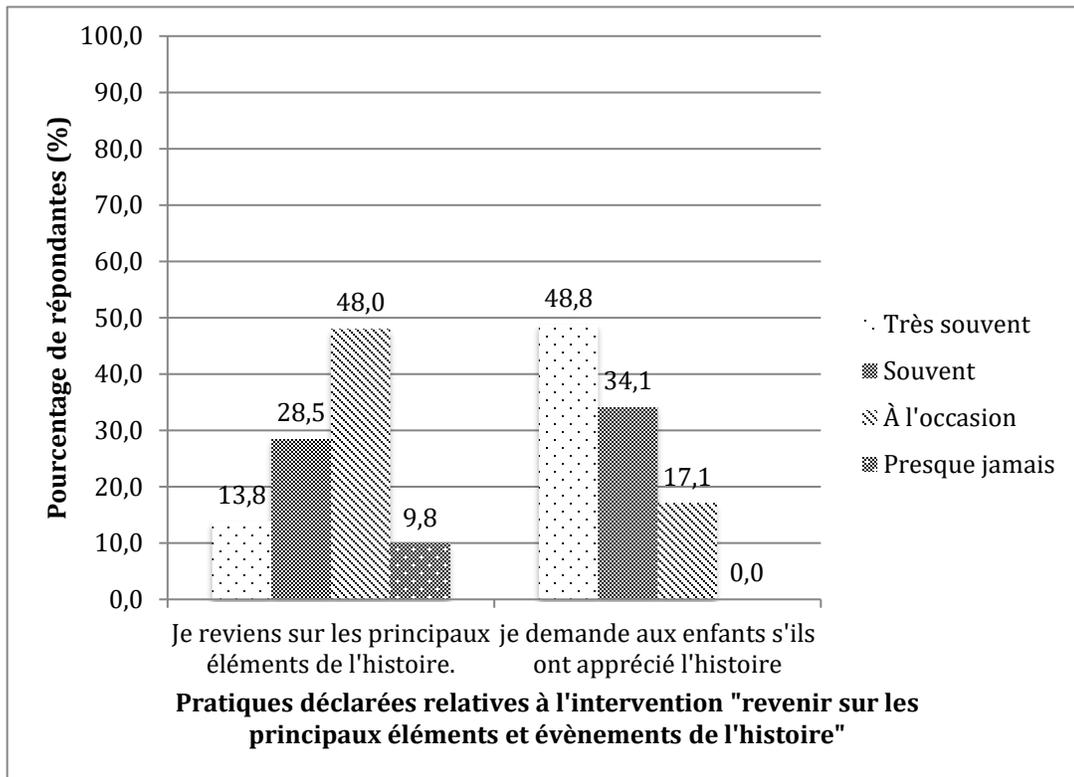


Figure 38 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « revenir sur les principaux éléments et événements de l'histoire » (n = 123)

La figure 39 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « demander aux enfants de faire un rappel de l'histoire ». Moins de la moitié des 122 répondantes (32%) rapportent demander aux enfants de raconter l'histoire dans leurs mots *très souvent ou souvent*, alors que la majorité (68%) disent le faire *à l'occasion ou presque jamais*.

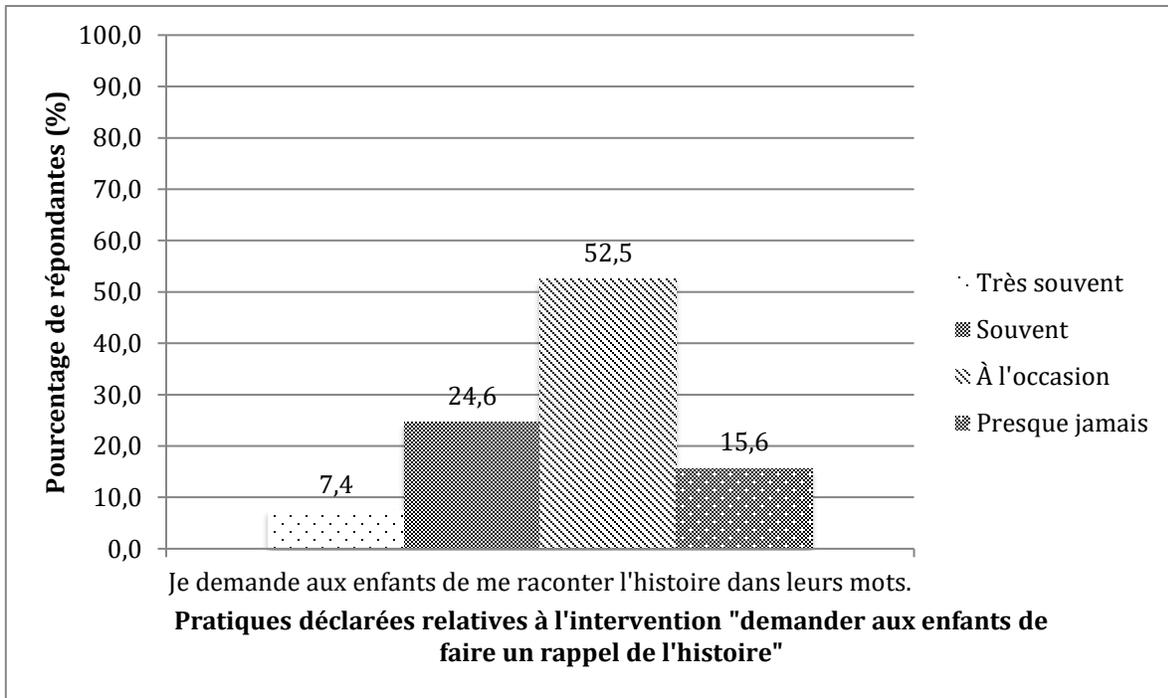


Figure 39 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « demander aux enfants de faire un rappel de l'histoire» (n = 122)

La figure 40 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à faire des liens entre l'histoire et leur propre vécu ». La majorité des 123 répondantes (61,8%) déclarent questionner les enfants pour qu'ils fassent des liens avec leur vécu ou ce qu'ils connaissent déjà *très souvent ou souvent*, tandis que 38,2% d'entre elles affirment le faire *à l'occasion ou presque jamais*. Aussi, parmi les 122 répondantes, moins de la moitié (36.1%) rapportent questionner les enfants pour qu'ils fassent des liens avec d'autres histoires *très souvent ou souvent*, alors que la majorité (63,9%) le font *à l'occasion ou presque jamais*.

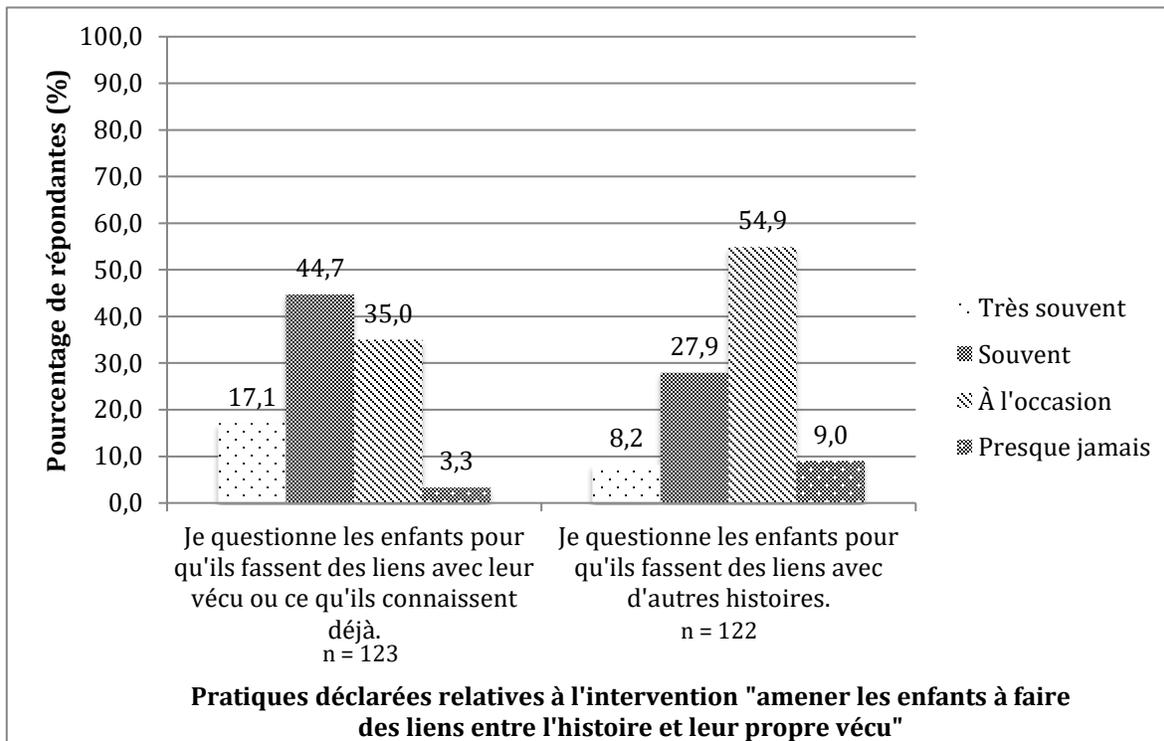


Figure 40 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « amener les enfants à faire des liens entre l'histoire et leur propre vécu »

La figure 41 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « faire un bilan des connaissances acquises lorsque la situation s'y prête ». La majorité des répondantes (66,7%) affirment demander aux enfants ce qu'ils ont appris de l'histoire *très souvent ou souvent*, alors que 33,3% d'entre elles déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

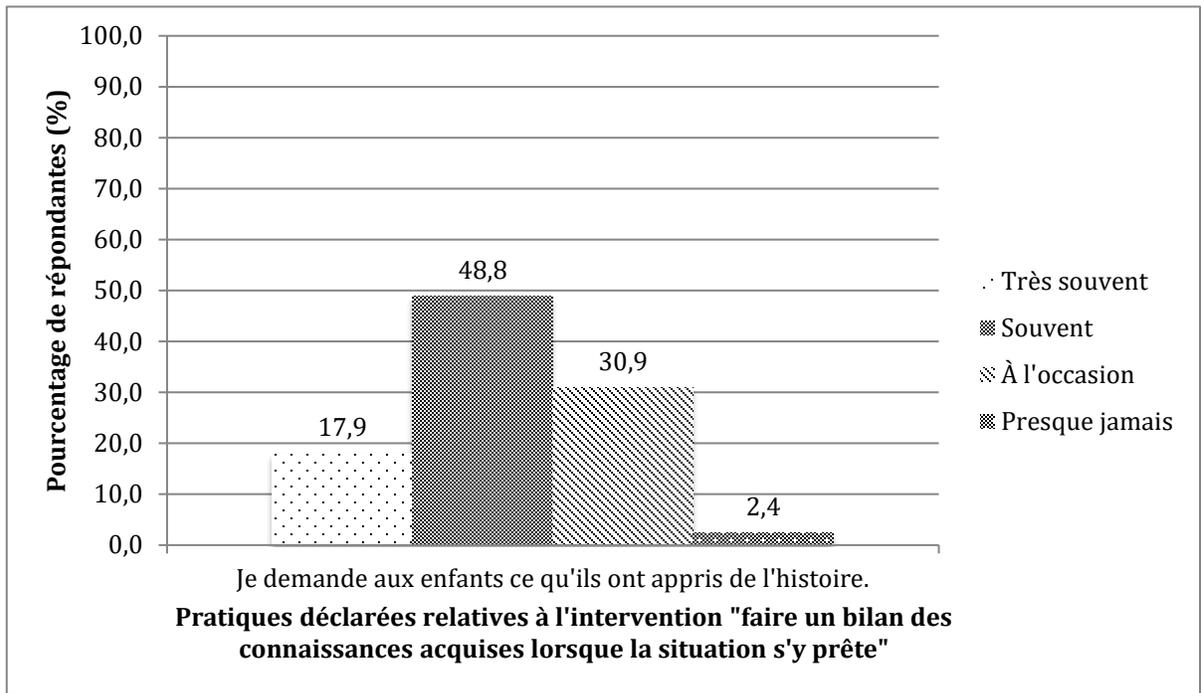


Figure 41 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « faire un bilan des connaissances acquises lorsque la situation s'y prête » (n = 123)

La figure 42 présente la répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « réaliser une activité complémentaire pour réinvestir ou enrichir les connaissances des enfants ». Parmi les 123 répondantes, seulement 25,7% déclarent ranger le livre dès que la lecture est terminée et commencer une autre activité *très souvent ou souvent*, alors que la majorité (74,4%) rapportent le faire à *l'occasion ou presque jamais*. Également, seulement 19,5% d'entre elles disent réaliser une activité qu'elles ont conçue elles-mêmes en lien avec la lecture *très souvent ou souvent*, tandis que la majorité (80,5%) déclarent le faire à *l'occasion ou presque jamais*. Enfin, parmi les 121 répondantes, uniquement 11,4% disent réaliser une activité suggérée en lien avec le livre *très souvent ou souvent*, alors que la majorité (88,6%) disent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

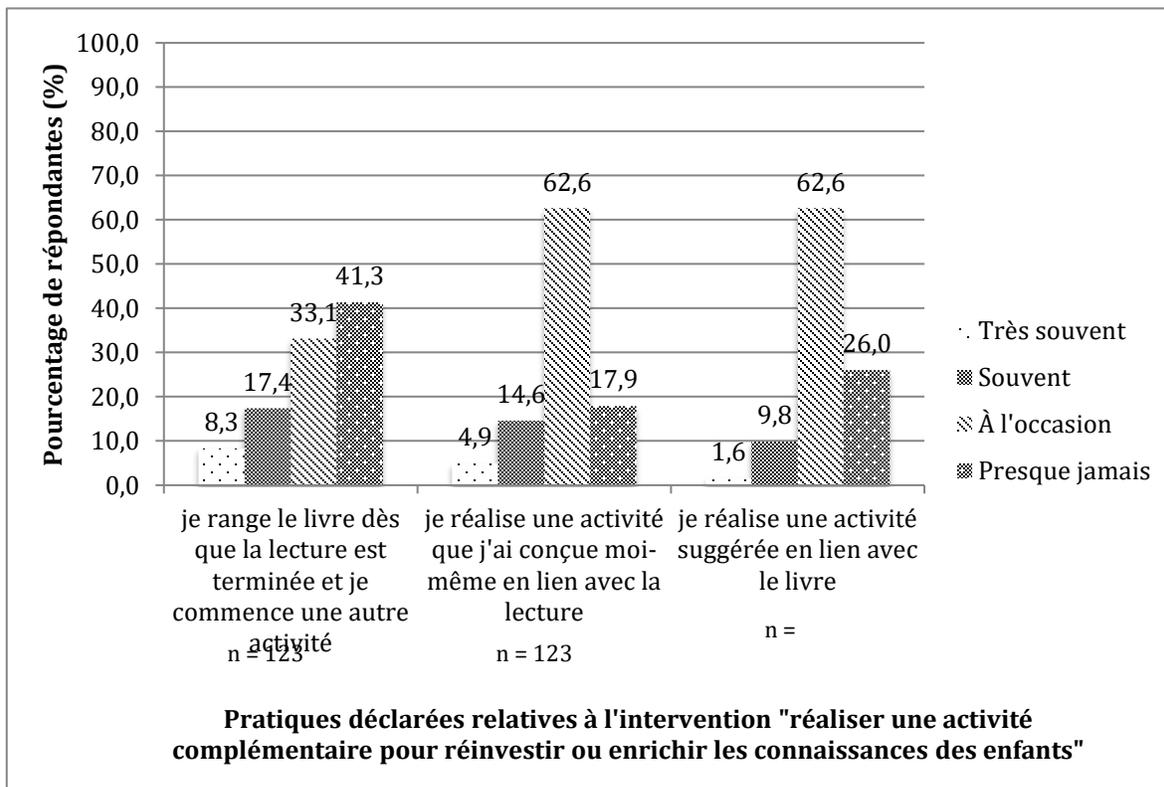


Figure 42 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « réaliser une activité complémentaire pour réinvestir ou enrichir les connaissances des enfants »

4.1.5.1. Les interventions après la LIHV et les inférences

Une seule intervention se rapportait aux inférences dans le questionnaire distribué aux enseignantes interrogées et il s'agissait de l'intervention « laisser les enfants raconter l'histoire dans leurs propres mots » dont les résultats sont présentés à la figure 43. Parmi les 122 répondantes, moins de la moitié des répondantes (32%) déclarent laisser les enfants

raconter l'histoire dans leurs propres mots *très souvent ou souvent*, tandis que la majorité (68%) disent le faire à *l'occasion ou presque jamais*.

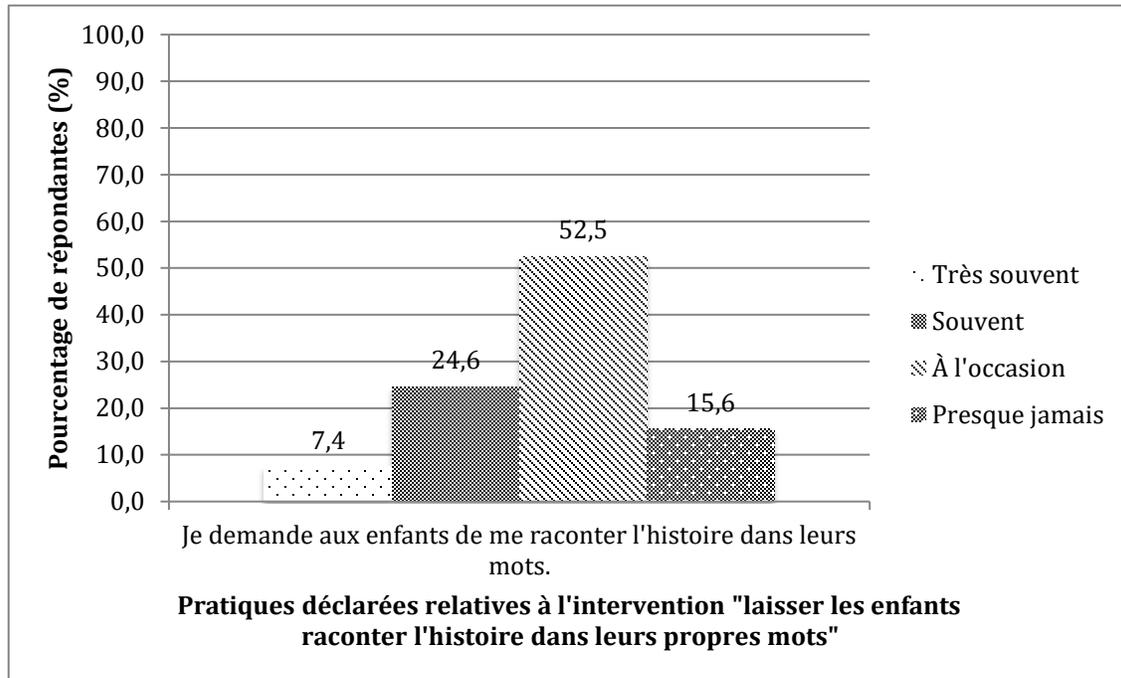


Figure 43 : Répartition du pourcentage de répondantes pour l'intervention « laisser les enfants raconter l'histoire dans leurs propres mots » (n = 122)

Le tableau 10 présente le récapitulatif des pratiques déclarées par les répondantes lors de la phase *après* la LIHV. Tel que mentionné précédemment, les pratiques déclarées des enseignantes de maternelle 5 ans ont été regroupées en deux catégories : *très souvent ou souvent* et *à l'occasion ou presque jamais*. Pour simplifier la compréhension, lorsque plus de 50% des répondantes ont déclaré faire une intervention dans une des deux catégories, un X a été inscrit dans le tableau suivant. Les énoncés du questionnaire sont présentés dans le même ordre qu'ils ont été traités précédemment.

Tableau 10: Récapitulatif des pratiques déclarées pour chaque énoncé du questionnaire *après* la LIHV

		Numéro de l'énoncé du questionnaire	Énoncés du questionnaire	Très souvent ou Souvent	À l'occasion ou Presque jamais
APRÈS la LIHV	LIHV	4	Je préfère ne pas faire de retour sur l'histoire puisque les enfants sont fatigués.		X
		1	Je reviens sur les prédictions faites avant la lecture de l'histoire.	X	
		7	Je reviens sur les principaux éléments de l'histoire (ex. : événement déclencheur, conflit, dénouement, etc.).		X
		2	Je demande aux enfants s'ils ont apprécié l'histoire.	X	
		3	Je demande aux enfants de me raconter l'histoire dans leurs mots.		X
		8	Je questionne les enfants pour qu'ils fassent des liens avec leur vécu ou ce qu'ils connaissent déjà.	X	

		6	Je questionne les enfants pour qu'ils fassent des liens avec d'autres histoires que je leur ai lues en classe.	X	X
		5	Je demande aux enfants ce qu'ils ont appris de l'histoire, lorsque la situation s'y prête.		X
		9	Je range le livre dès que la lecture est terminée et je commence une autre activité.		X
		10	Je réalise une activité que j'ai conçue moi-même en lien avec la lecture.		X
		11	Je réalise une activité suggérée (par l'auteur, des collègues, un blogue, etc.) en lien avec le livre.		X
		3	Je demande aux enfants de me raconter l'histoire dans leurs mots.		X
	Inférences				

4.2. LES BESOINS DE FORMATION DÉCLARÉS

Le deuxième objectif de cette recherche vise à vérifier l'adéquation entre les interventions ciblées dans la littérature scientifique et les pratiques déclarées par les enseignantes de maternelle 5 ans afin d'identifier des besoins de formation. De fait, trois questions du questionnaire interrogeaient les besoins de formation des répondantes. La première d'entre elles visait à déterminer si les répondantes ont déjà reçu de la formation portant sur la LIHV et, si oui, de quel genre de formation il s'agit. La deuxième question, quant à elle, avait pour intention d'identifier si les répondantes ressentent le besoin de

recevoir une formation portant sur la LIHV et, si oui, une autre question leur demandait de préciser ce sur quoi elles aimeraient que porte la formation parmi différents choix.

4.2.1. Formation reçue portant sur la LIHV

La figure 44 présente la répartition des résultats obtenus pour la question « *Avez-vous déjà suivi une formation sur la lecture interactive à haute voix ?* ». Parmi les 124 répondantes, il ressort qu'environ une enseignante sur deux (50,8%) a reçu de la formation sur la LIHV. Il est intéressant de préciser que, parmi les enseignantes qui rapportent avoir reçu de la formation (50,8%), 69,8% d'entre elles l'ont reçue de la commission scolaire dans laquelle elles travaillent, 6,3% par le biais de leur formation universitaire, 4,8% par des chercheurs universitaires, 7,9% lors de colloques ou de congrès et 11,1% l'ont reçu dans un contexte autre.

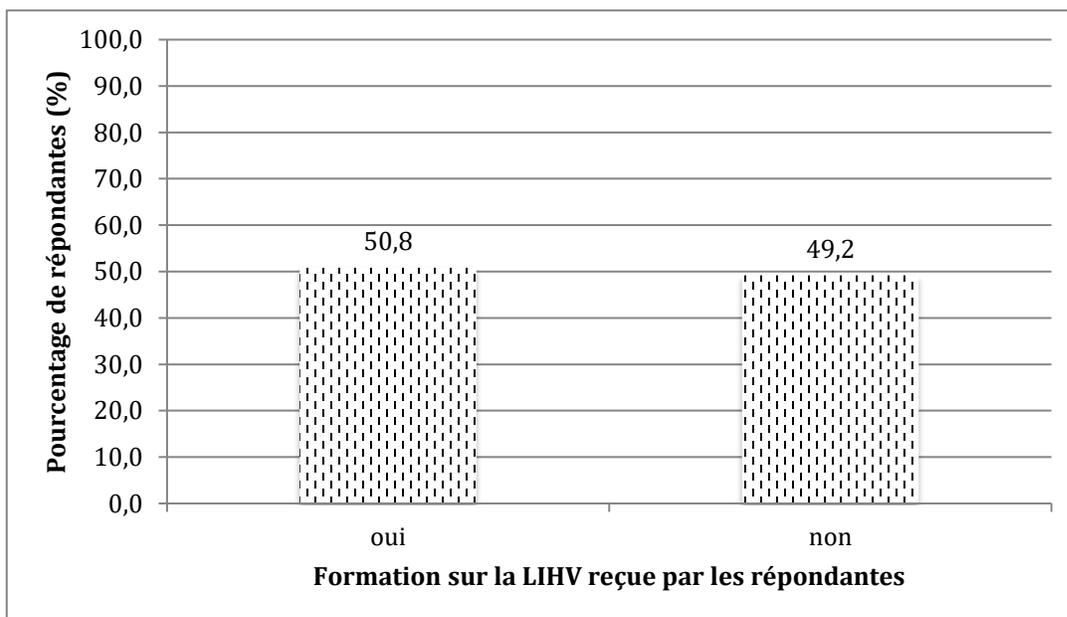


Figure 44 : Répartition du pourcentage de répondantes relativement à la formation qu'elles ont reçue sur la LIHV (n = 124)

Par désir d'approfondir la compréhension des résultats obtenus, une comparaison entre les deux commissions scolaires a été réalisée. La figure 45 présente les résultats obtenus selon la commission scolaire d'appartenance des répondantes. À la CSDN (n = 69), la majorité des répondantes (71%) rapportent avoir reçu de la formation sur la LIHV, alors que moins de la moitié d'entre elles (29%) disent ne pas en avoir reçu. Pour ce qui est de la CSBE (n = 55), la majorité des répondantes (74,5%) rapportent ne pas avoir reçu de formation sur la LIHV, tandis que moins de la moitié (25,5%) déclarent en avoir reçu. Pour la comparaison, les résultats obtenus ont été soumis à un test de comparaison des données Khi-deux (χ^2) qui permet de vérifier s'il existe une différence significative entre les fréquences obtenues pour les deux groupes de répondantes. L'hypothèse de départ de ce test est basée sur l'idée qu'il existe une différence entre les deux groupes de répondantes quant à la formation reçue sur la LIHV. Par convention, le seuil de signification de ce test est fixé à 0,05. Ainsi, si la probabilité associée aux résultats est inférieure à 0,05, cela permettra de conclure qu'il y a une différence entre les deux groupes de répondantes. En revanche, si la probabilité obtenue est supérieure à 0,05, alors cela montrera qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. Dans le cas présent, toutes les conditions d'application sont respectées et la probabilité obtenue ($p < 0,001$) est inférieure à 0,05, ce qui permet d'affirmer qu'il existe une différence significative entre les deux groupes de répondantes concernant la formation reçue sur la LIHV.

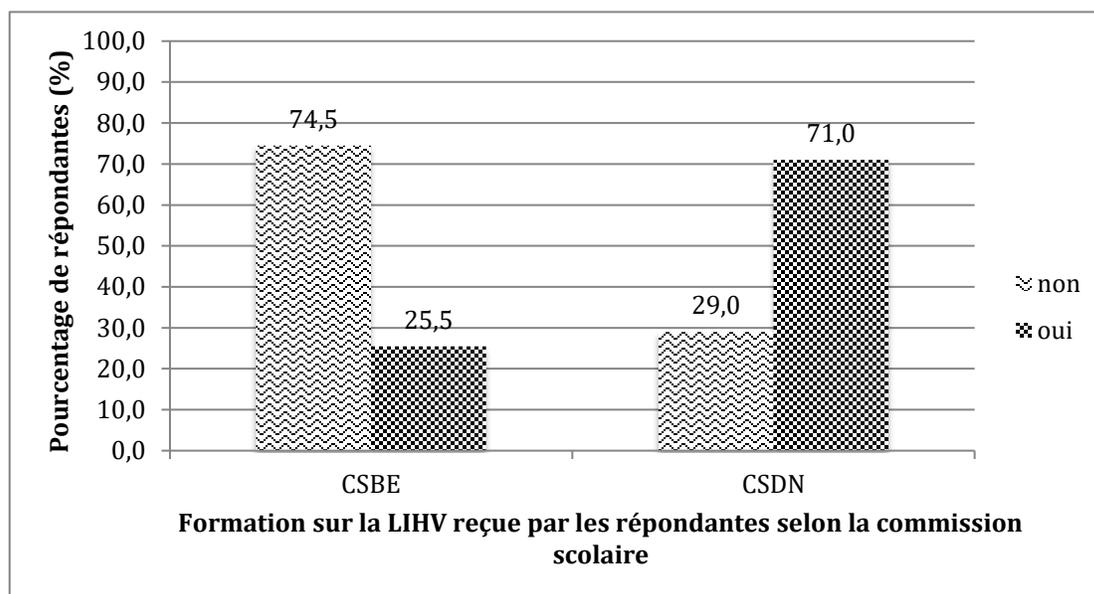


Figure 45 : Répartition du pourcentage de répondantes concernant la formation sur la LIHV reçue par les répondantes selon la commission scolaire (n = 124)

4.2.2. Besoins de formation déclarés concernant la LIHV

La figure 46 présente la répartition des résultats obtenus pour la question « *Considérez-vous avoir besoin de formation au sujet de la lecture interactive à haute voix ?* ». Parmi les 124 répondantes, la majorité (68,5%) déclarent ne pas avoir besoin de formation portant sur la LIHV, tandis que 31,5% déclarent en avoir besoin.

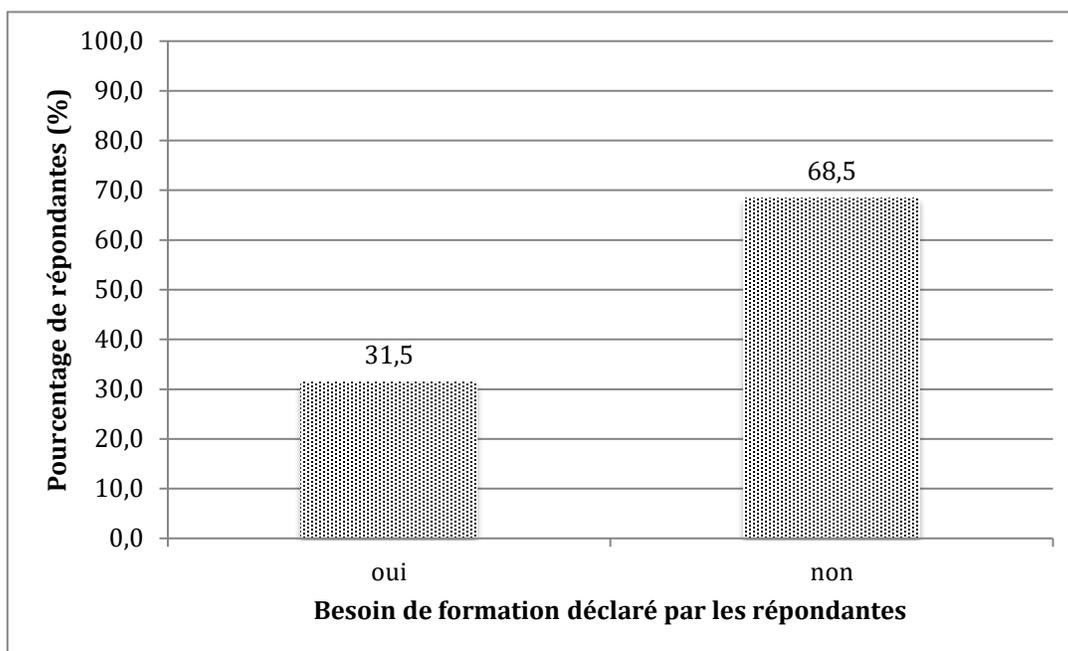


Figure 46 : Répartition du pourcentage de répondantes concernant le besoin de formation déclaré par les répondantes (n = 124)

Ici, encore, il est intéressant de distinguer les deux commissions scolaires concernant le besoin de formation déclaré par les enseignantes. La figure 47 présente les résultats obtenus selon la commission scolaire d'appartenance des répondantes. À la CSDN (n = 69), 18,8% des répondantes déclarent avoir besoin de formation, alors que la majorité (81,2%) affirment ne pas en avoir besoin. En ce qui concerne la CSBE (n = 55), près de la moitié des répondantes (47,3%) déclarent avoir besoin de formation et un peu plus de la moitié (52,7%) disent ne pas en avoir besoin. Encore une fois, pour comparer les résultats, ces derniers ont été soumis à un test de comparaison des données Khi-deux (χ^2). Puisque toutes les conditions d'application sont respectées et que la probabilité obtenue ($p=0,001$) est inférieure à 0,05, il est possible d'affirmer qu'il existe une différence significative entre les deux groupes de répondantes.

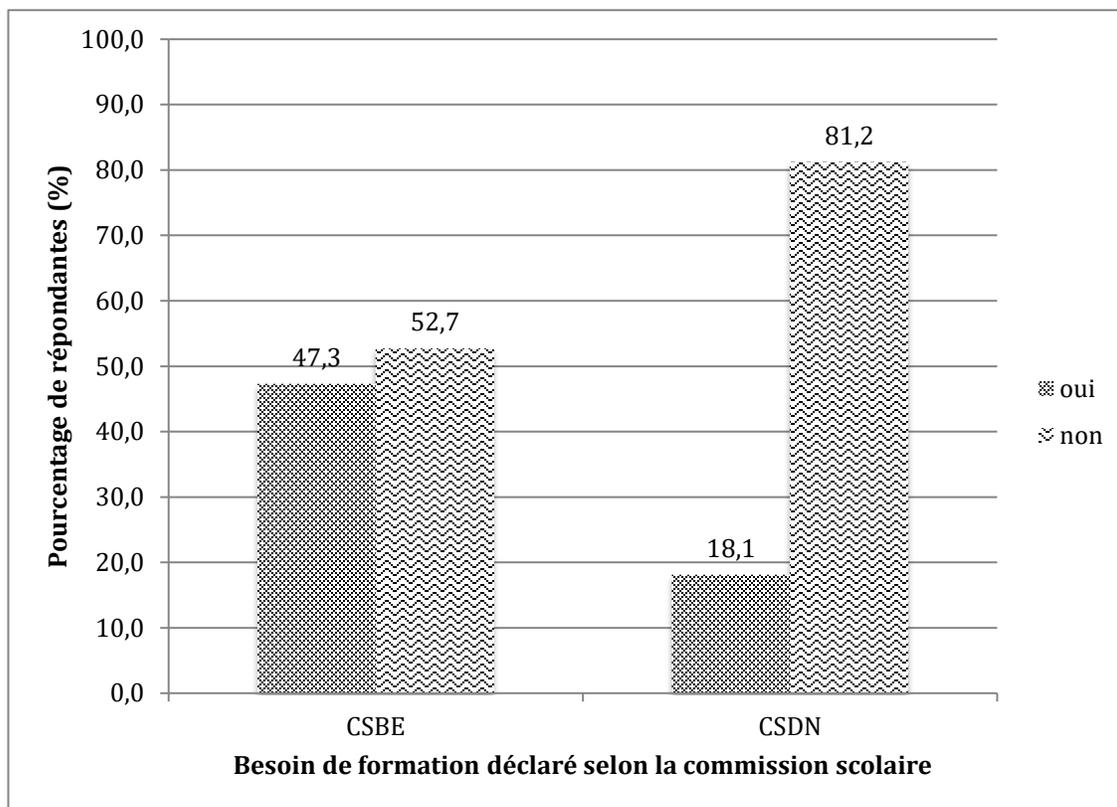


Figure 47 : Répartition du pourcentage de répondantes le besoin de formation déclaré selon la commission scolaire (n = 124)

La figure 48 présente la répartition du pourcentage de répondantes selon le type de formation qu'elles ont déclaré souhaiter recevoir au sujet de la LIHV. Parmi les 39 répondantes qui ont déclaré avoir besoin de formation, 15,3% et 10,5% d'entre elles déclarent avoir besoin de formation sur la LIHV en général et sur la *planification* de la LIHV, alors que la majorité (84,7% et 89,5%) d'entre elles rapportent ne pas en avoir besoin. Parmi ces 39 répondantes, 8,1%, 8,9%, 8,9% et 16,1% déclarent respectivement avoir besoin de formation concernant l'animation de la LIHV, l'étape *avant*, *pendant* et *après* la LIHV, tandis que la majorité d'entre elles (91,9%, 91,1%, 91,1% et 83,9%)

affirment ne pas en avoir besoin. Enfin, parmi les 39 répondantes, 14,5%, 4%, 15,3% et 1,6% disent avoir besoin de formation quant au choix des livres, aux personnages, aux inférences et d'autres éléments se rapportant à la LIHV, alors que la majorité d'entre elles (85,5%, 96%, 84,7% et 98,4%) rapportent ne pas en avoir besoin.

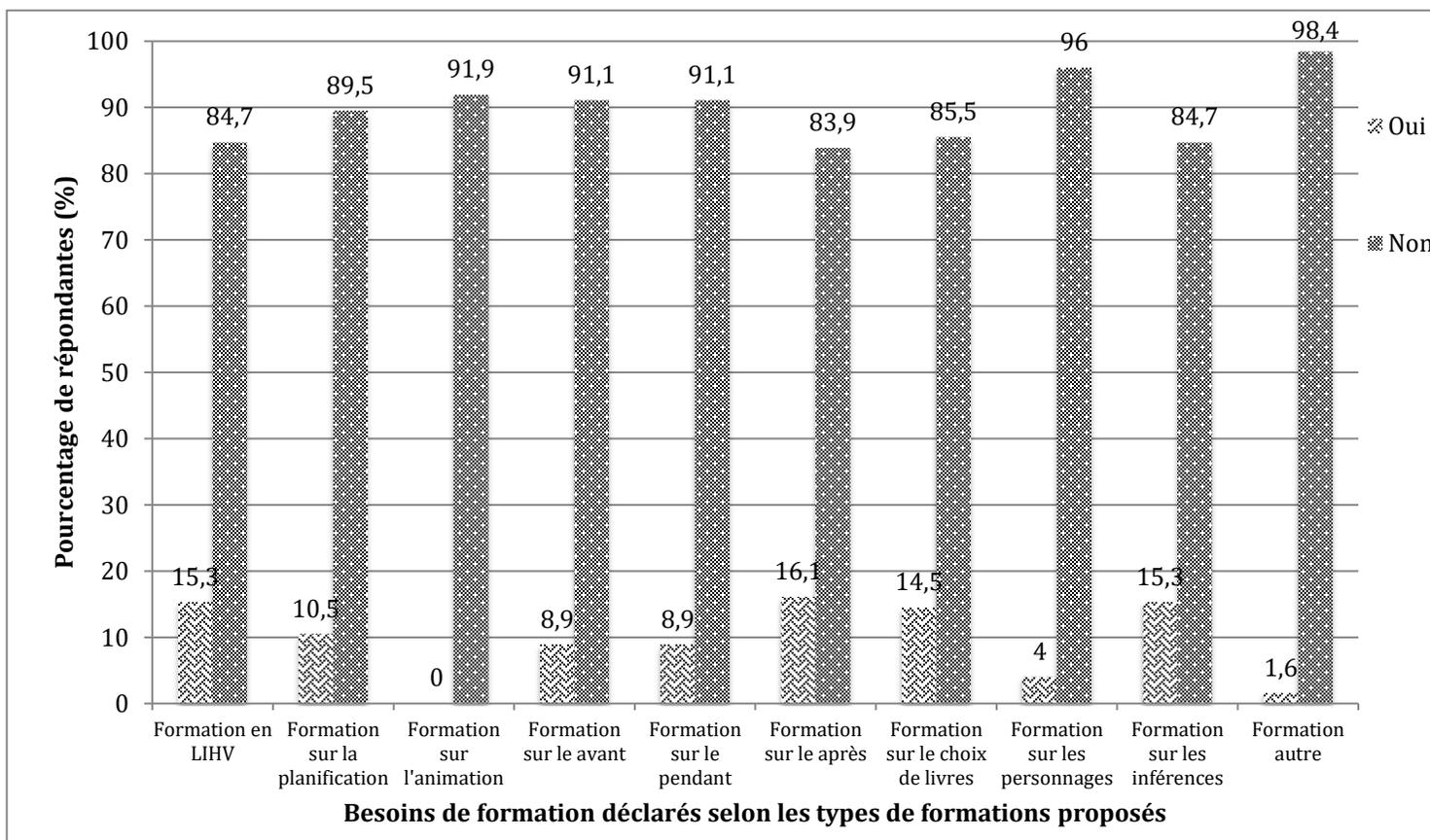


Figure 48 : Répartition du pourcentage de répondantes concernant le besoin de formation déclaré selon le type de formations proposé (n = 39)

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Cette recherche a comme objectif premier de dresser un portrait des pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de lecture interactive à haute voix (LIHV) et, plus précisément, d'examiner si ces pratiques abordent la compréhension inférentielle. Aussi, elle a pour second objectif de vérifier l'adéquation entre les interventions recommandées dans la littérature scientifique et les pratiques déclarées des enseignantes de maternelle 5 ans afin d'identifier des besoins de formation. Pour répondre à ces objectifs de recherche, un questionnaire d'enquête auto-déclaré a été utilisé.

Le taux de réponse obtenu au questionnaire est de 56%, ce qui se situe nettement au-dessus du taux de réponse habituel qui est estimé à 20% par Fortin et ses collaborateurs (2006) pour les études équivalentes. Aussi, les réponses ont été données volontairement. De fait, on peut émettre l'hypothèse que les enseignantes interrogées portent un certain intérêt pour la LIHV.

Presque toutes les répondantes (98,4%) sont des femmes, elles détiennent toutes un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et 31,5% d'entre elles ont également une autre formation en plus de celle-ci. Aussi, la majorité des répondantes ont plus de 11 ans d'expérience en enseignement (79,1%) et plus de six ans d'expérience au préscolaire (72,6%). Par conséquent, il est possible de croire que ces dernières possèdent une expérience et une formation pertinentes qui leur permettent de poser un regard éclairé sur les pratiques en contexte de LIHV. Enfin, il est important de rappeler que les réponses obtenues au questionnaire ont le statut de pratiques déclarées. La méthodologie de la

présente recherche ne permet donc pas de confronter les pratiques déclarées aux pratiques réelles des enseignantes interrogées.

Ce chapitre, divisé en deux parties, est dédié à l'analyse et à la discussion des résultats présentés préalablement. En premier lieu, il conduit à dresser un portrait des pratiques déclarées des enseignantes interrogées en contexte de LIHV. Pour assurer une meilleure compréhension, cette analyse respecte la structure de présentation des résultats et débute donc par les caractéristiques de la LIHV (sa fréquence, sa durée et le type de livres privilégiés) et se poursuit par les interventions recommandées lors de la *planification* de la LIHV, *avant*, *pendant* et *après* la LIHV. Un regard est également posé quant aux inférences, à la fin de chaque phase de la LIHV, tout comme cela a été fait dans le chapitre précédent. En second lieu, ce chapitre présente une synthèse des besoins de formation identifiés au regard de l'analyse des pratiques déclarées par les enseignantes en contexte de LIHV et se conclut par l'analyse des besoins de formation déclarés par ces dernières.

5.1. L'ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS : PORTRAIT DES PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTES DE MATERNELLE 5 ANS EN CONTEXTE DE LIHV

Tout comme il l'a été fait pour le chapitre précédent, les résultats sont regroupés et présentés selon deux catégories de fréquence: *très souvent ou souvent* et *à l'occasion ou presque jamais*, sauf avis contraire.

5.1.1. Les caractéristiques de la LIHV (sa fréquence, sa durée et le type de livres privilégiés)

La première question du questionnaire avait pour objectif de déterminer si les enseignantes interrogées réalisent des LIHV en classe. Giasson (2007) rappelle que la LIHV devrait être une pratique rituelle en classe de maternelle et les résultats obtenus dans

la présente recherche permettent de croire que cela est le cas étant donné que presque toutes les enseignantes (98,4%) ont déclaré réaliser des LIHV. Ces résultats sont encourageants puisque la LIHV permet notamment de découvrir le plaisir de lire, tout en contribuant au développement d'habiletés langagières (Blachowicz & Fisher, 2015) et à l'acquisition d'habiletés liées à la compréhension (Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André et al., 2012 ; Makdissi et al., 2010). Dans leur étude, Giasson et Saint-Laurent (1999) constataient que 79,9% des enseignantes de maternelle réalisaient des LIHV en classe. Cette pratique effective avait été observée par les stagiaires en formation et rapportée par celles-ci. Les résultats de la présente recherche, bien que sous forme de pratiques déclarées, vont dans le même sens et apportent un regard différent en mettant en lumière le fait que presque toutes les répondantes rapportent réaliser des LIHV en classe, ce qui permet de croire que la LIHV est effectivement une pratique rituelle en classe de maternelle 5 ans.

En ce qui a trait à la fréquence des LIHV, les pratiques enseignantes observées par les stagiaires dans l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) montraient que les enseignantes de maternelle réalisaient des LIHV au moins une fois par semaine. De leur côté, les pratiques rapportées par les enseignantes de maternelle qui avaient été interrogées par Jacobs et ses collaborateurs (2000) étaient plus fréquentes, soit deux à trois fois par semaine. C'est également ce qu'avait observé Dupin de Saint-André (2011) dans son étude auprès d'enseignantes expertes. Quant à lui, Bortnem (2008), par l'entremise d'un questionnaire, avait obtenu des résultats qui indiquaient que 66% des enseignantes rapportaient faire de la LIHV tous les jours (cinq fois par semaine). Les résultats obtenus dans la présente recherche montrent que la majorité des enseignantes interrogées (70%) déclarent faire des LIHV tous les jours ou plus. Ces résultats, qui sont très semblables à ceux qu'avait obtenus Bortnem (2008), permettent de croire que les enseignantes réalisent au moins cinq fois par semaine des LIHV. Au regard de ces constats, on peut penser que la LIHV est une pratique de plus en plus fréquente. Toutefois, il est nécessaire de se questionner quant à la fréquence réelle des LIHV. En effet, il semble possible de croire

qu'il y ait une différence entre la fréquence des pratiques déclarées par les enseignantes et la fréquence des pratiques observées par des chercheurs. Le questionnaire proposé ici entrainerait-il un biais de désirabilité sociale ? Les enseignantes réalisent-elles réellement des LIHV plus de cinq fois par semaine ?

L'énoncé trois du questionnaire interrogeait les enseignantes quant à la durée de la LIHV. Au regard des observations rapportées par les stagiaires, Giasson et Saint-Laurent (1999) concluaient que les LIHV duraient en moyenne entre cinq et dix minutes, allant jusqu'à 15 minutes pour les classes de maternelle. De même, Dupin de Saint-André (2011) observait que les LIHV avaient une durée d'environ 11 minutes et Bortnem (2008), au terme de son enquête par questionnaire, constatait que la durée des LIHV était de 20 minutes. Les résultats obtenus dans la présente recherche montrent que toutes les enseignantes (100%) rapportent faire des LIHV de plus de cinq minutes, que la majorité des enseignantes (84,2%) réalisent des LIHV de plus de 11 minutes et que 36,5% d'entre elles disent faire des LIHV de plus de 15 minutes. Bien que ces résultats se distinguent de ceux de Bortnem (2008), ils sont toutefois très semblables à ceux obtenus par Dupin de Saint-André (2011) et permettent de croire que les enseignantes interrogées réalisent des LIHV qui durent entre cinq et 11 minutes. De fait, les résultats obtenus vont également dans le même sens que ceux de Giasson et Saint-Laurent (1999) qui constataient une tendance vers le 15 minutes à la maternelle. Étant donné que la majorité des enseignantes déclarent faire des LIHV de plus de 11 minutes, on peut penser que celles-ci prennent possiblement le temps de réaliser des interventions lors de cette activité, tel que le recommande le WWC (2015).

Le dernier énoncé de cette première section du questionnaire visait à décrire les types de livres qui sont exploités par les enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV. Tous les choix de réponses qui ont été suggérés à cette question ont été cochés au moins une fois. Il ressort donc que les enseignantes interrogées disent utiliser différents

genres de livres lors de leurs LIHV, ce que recommandent Stead (2014) et Giasson (2011) afin d'éveiller les enfants à divers types de textes. Plus précisément, il ressort que le type de livres le plus exploité est l'album d'histoire que toutes les répondantes (100%) déclarent exploiter en classe. Cela abonde dans le même sens que les résultats de Jacobs et ses collaborateurs (2000), Bortnem (2008) et Dionne (2015) qui montrent aussi une préférence marquée pour ce genre de texte. D'ailleurs, Kispal (2008), dans sa méta-analyse sur les inférences en contexte de LIHV, conseille d'opter pour ce genre de textes afin de soutenir le développement des inférences lors des LIHV.

Les résultats obtenus suggèrent qu'une majorité d'enseignantes (80%) exploitent aussi l'album documentaire lors de leur LIHV. Ce résultat est surprenant étant donné les constats des chercheurs tels que Jacobs *et coll.* (2000) et Bortnem (2008) et les propos de Dionne (2015) qui soulignent plutôt que le texte informatif (album documentaire) est souvent délaissé au profit du texte narratif (album d'histoire). Au contraire, un grand nombre d'enseignantes interrogées dans la présente étude disent accorder une place importante à l'album documentaire en contexte de LIHV. De même, plus de la moitié des répondantes (52,8%) déclarent utiliser les abécédaires lors de leurs LIHV ; type de livres qui est également considéré comme étant de type informatif selon Dionne (2015). Cela corrobore l'importance que les enseignantes semblent accorder à ce genre de texte. Les résultats obtenus ne permettent toutefois pas de connaître la fréquence d'exploitation des albums documentaires en contexte de LIHV. Il serait sans aucun doute pertinent d'approfondir cet aspect afin d'y porter un regard plus juste.

En somme, tout comme d'autres chercheurs l'ont montré, les résultats obtenus portent à penser que la LIHV est une pratique quotidienne en classe de maternelle 5 ans et que cette dernière dure plus de 11 minutes, ce qui laisse croire que différentes interventions sont réalisées lors de celle-ci. Il appert également que les enseignantes exploitent une grande variété de livres, dont principalement les albums d'histoires, les documentaires et

les abécédaires. Cela diffère des résultats obtenus par différents chercheurs qui montrent une préférence de la part des enseignantes pour les textes narratifs au détriment des textes informatifs, mais le manque d'informations qu'offre l'outil de collecte de données utilisé dans la présente étude sur le sujet appelle à la prudence.

5.1.2. La planification de la LIHV

La recension des écrits réalisée dans le cadre conceptuel a permis de rappeler l'importance de planifier la LIHV et a mis en lumière le fait qu'elle repose principalement sur neuf interventions. Parmi celles-ci, on retrouve l'importance de cibler une intention de lecture claire et de choisir des livres en fonction de cette dernière. Également, il s'avère essentiel de lire l'histoire sans les enfants et d'en analyser le contenu pour cibler, entre autres, les passages importants dans l'objectif de planifier des questions et des sous-questions qui permettront d'animer des discussions et de relancer les échanges entre les enfants. Enfin, il est recommandé de prévoir des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants et de rédiger une feuille aide-mémoire afin de conserver des traces écrites de la planification réalisée. Ces interventions ont toutes été détaillées préalablement et se retrouvent aussi dans le tableau 11 en annexe II.

D'entrée de jeu, il s'avère que la majorité des enseignantes (69,1%) ayant participé à la présente recherche affirment planifier les LIHV *très souvent ou souvent*, ce qui est recommandé par nombre de chercheurs pour assurer la qualité de celles-ci (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Fisher et al., 2004 ; Giasson, 2011 ; Hawken et al., 2009 ; Levesque, 1989 ; Van Kleeck, 2008 ; WWC, 2015 ; Zucker et al., 2010). L'analyse des énoncés du questionnaire, présentée ci-dessous, permettra d'y porter un regard attentif en tentant de dresser un portrait plus précis des pratiques que les enseignantes mettent en œuvre pour planifier leurs LIHV. En effet, il est intéressant de s'attarder à préciser ce que les enseignantes entendent par planification et ainsi de dresser un portrait des pratiques déclarées pour chacune des interventions interrogées.

Les résultats obtenus montrent que la majorité des répondantes prennent soin de cibler une intention de lecture claire (68%) lors de la *planification* de la LIHV et de choisir le livre en fonction de cette dernière (71,5%) *très souvent ou souvent*, tel que le recommandent Dickinson et Smith (1994), Fisher et ses collaborateurs (2004), Hawken *et coll.* (2009) et Shanahan et ses collaborateurs (2010) afin de rendre la LIHV bénéfique pour les enfants. Il est donc possible de croire que les enseignantes sont conséquentes dans le choix de leur livre et de leur intention de lecture. Également, la majorité des répondantes (68,6%) disent choisir des textes riches qui permettent de travailler le vocabulaire et la compréhension, et presque toutes (95,8%) affirment choisir des textes qui sont proches de la réalité des enfants *très souvent ou souvent*. Ces constats permettent de croire que les enseignantes interrogées se soucient de la qualité des textes choisis pour réaliser des LIHV, ont le désir de soutenir le développement du vocabulaire et de la compréhension lors de celles-ci, et souhaitent rester près du vécu des enfants. Ce bilan est positif puisque ces interventions sont recommandées par plusieurs chercheurs, dont Dupin de Saint-André (2011), Kispal (2008), le WWC (2015) et Wiseman (2010).

Pour planifier une LIHV, il est aussi recommandé de prendre connaissance du livre sans les enfants (Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011 ; Turgeon, 2005), ce que 83,4% des répondantes déclarent faire *très souvent ou souvent*. Cela permet, par la suite, à l'enseignante d'analyser l'histoire afin de cibler les passages importants, de comprendre la chaîne des événements, de cibler les intentions des personnages et, en d'autres termes, d'identifier les éléments clés du texte (Dougherty Stahl, 2014, Van Kleeck, 2008). Également, cela est nécessaire pour planifier des questions et des sous-questions et pour activer adéquatement les connaissances antérieures des enfants au sujet de la thématique abordée dans le livre.

Or, il s'avère important de vérifier ce qu'entendent les enseignantes par « planifier la LIHV ». La majorité des répondantes (83,4%) déclarent lire le livre avant d'en faire la

lecture aux enfants *très souvent ou souvent*. Ce résultat permet de croire que les enseignantes planifient réellement leur LIHV, la lecture du livre au préalable étant nécessaire pour ce faire (Giasson, 2011 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Turgeon, 2005). En ce qui concerne l'analyse du livre, c'est-à-dire l'analyse de son contenu dans l'optique de prévoir des questions sur les éléments clés de l'histoire (Van Kleeck, 2008), il s'avère que seulement un peu plus de la moitié des enseignantes (56,9%) rapportent le *faire très souvent ou souvent*, alors que 43,1% déclarent le faire *à l'occasion*, voire *presque jamais*. Ainsi, il est possible d'émettre une hypothèse : la majorité des enseignantes rapportent lire le livre avant d'en faire la lecture aux enfants, mais elles sont moins nombreuses à en analyser le contenu, c'est-à-dire à cibler les passages importants, à comprendre la chaîne des événements, à identifier les buts et les intentions des personnages principaux. Or, c'est cette analyse qui permet de cibler les éléments clés de l'histoire afin de choisir des passages appropriés pour lancer des discussions (Dougherty Stahl, 2014). D'ailleurs, cette pratique permet à l'enseignante de poser des questions significatives qui permettent à l'enfant d'être actif, d'apprendre plus rapidement (Lennox, 2013) et, également, d'attirer son attention sur les éléments importants, l'amenant ainsi à se construire une représentation mentale cohérente du texte (Lennox, 2013). Par conséquent, la nuance s'impose.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'élaboration de questions et de sous-questions qui seront posées *pendant* la LIHV, les résultats montrent que moins de la moitié des répondantes (41,3% et 40,1%) affirment préparer des questions et des questions de relance pour amorcer et soutenir des discussions et des échanges lors de la LIHV *très souvent ou souvent*. Ce constat est de taille puisqu'il permet aussi de s'interroger quant à la nature de la *planification* de la LIHV que déclarent faire les enseignantes. En effet, la majorité de ces dernières rapportent planifier la LIHV, lire le livre avant de le présenter aux enfants et en analyser le contenu, mais moins de la moitié d'entre elles déclarent prévoir des questions et sous-questions en lien avec cette analyse, alors que ces questions sont essentielles pour attirer l'attention de l'enfant sur les éléments importants de l'histoire et l'aider à construire

sa compréhension du texte. En effet, pour développer la capacité à réfléchir, à raisonner, à s'exprimer et à inférer, Van Kleeck (2008) souligne l'importance de prévoir des questions et Makdissi et ses collaborateurs (2010) ajoutent la pertinence de planifier des sous-questions qui permettent d'approfondir la compréhension du texte. À la lumière des résultats obtenus, il semble donc que cette pratique ne fasse pas vraiment partie des habitudes d'un bon nombre d'enseignantes. En est-il de même des questions nécessaires pour activer les connaissances antérieures ?

Selon Levesque (1989), il est pertinent de prévoir des questions qui permettent d'activer les connaissances antérieures des enfants avant d'entamer la LIHV afin que ces derniers aient les connaissances nécessaires pour accéder à la compréhension de l'histoire. Encore une fois, les résultats obtenus montrent que moins de la moitié des répondantes (45%) préparent des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants *avant* la LIHV *très souvent ou souvent*. En somme, il appert que plus de la moitié des enseignantes (58,6% et 59,8%) semblent mettre de côté la planification de questions et de sous-questions portant sur le contenu de l'histoire et que plus de la moitié d'entre elles (54,9%) ne planifient pas de questions visant à préparer les enfants au contenu de celle-ci. Ces constats sont considérables étant donné l'importance que revêt l'étape de *planification* de la LIHV.

Enfin, Dougherty Stahl (2014) ainsi que Van Kleeck (2008) recommandent de garder des traces écrites de la *planification* de la LIHV. À la lumière des constats précédents, il n'est guère surprenant d'observer que seulement 11,4% des répondantes rapportent garder des traces écrites de leur planification *très souvent ou souvent*. En effet, considérant que moins de la moitié des enseignantes rapportent planifier des questions et des sous-questions, il semble normal de constater que rares sont celles qui en gardent des traces écrites.

5.1.2.1. La *planification* de la LIHV et les inférences

Forte des conclusions de sa méta-analyse, Kispal (2008) recommande aux enseignantes de choisir avec soin les livres qui seront lus aux enfants lors de la LIHV. Elle suggère de sélectionner des livres qui offrent des occasions aux enfants d'inférer, c'est-à-dire des livres qui ne sont pas trop simples et qui permettent de soutenir le développement de leur compréhension inférentielle. Les résultats obtenus ici illustrent que la majorité des répondantes (68,9%) prennent soin de choisir des textes riches qui permettent de travailler le vocabulaire et la compréhension et que presque toutes (95,6%) retiennent des livres qui sont près des intérêts des enfants *très souvent ou souvent*. On peut penser que les répondantes choisissent avec soin les livres dont elles feront la lecture aux enfants, et ce, avec une intention de favoriser le développement de leur compréhension, notamment parce qu'elles s'assurent que ces derniers restent près du vécu des enfants, ce que suggère Van Kleeck (2008) pour permettre à ces derniers de faire des inférences. En revanche, les résultats illustrent qu'un peu plus de la moitié des répondantes (56,9%) rapportent analyser l'histoire et son contenu *très souvent ou souvent*, alors que moins de la moitié d'entre elles (41,3%) affirment planifier des questions à poser aux enfants lors de la LIHV au sujet de ce contenu. De fait, on peut se demander quelle est la nature de cette analyse : les enseignantes ciblent-elles les passages importants et les moments propices pour questionner les enfants afin de les amener à faire des inférences ? En effet, l'analyse de l'histoire au préalable est un prérequis essentiel pour attirer l'attention de l'enfant sur les éléments incontournables lui permettant d'accéder à la compréhension de l'histoire et d'inférer (Dupin de Saint-André, 2011 ; Van Kleeck, 2008).

Plus précisément, cette analyse du contenu permet de prévoir des questions qui seront posées au moment opportun et le rôle du questionnement est crucial pour lancer des discussions qui permettent à l'enfant de co-construire le sens (Dupin de Saint-André, 2011) et d'accéder à une compréhension totale du texte, pavée d'inférences. Rappelons qu'à la

maternelle, le jeune enfant est placé en situation d'écoute et qu'il accède à la compréhension du texte oralisé grâce à la discussion et aux échanges avec ses pairs et l'adulte (Dupin de Saint-André, 2011). Voilà pourquoi il importe de planifier ces questions au préalable, évitant ainsi d'avoir à gérer l'attention du groupe et à trouver des questions pertinentes simultanément (Van Kleeck, 2008).

De ces constats un questionnement important émerge : les enseignantes planifient-elles réellement le travail des inférences lors de la LIHV ? Les résultats obtenus permettent d'en douter et il semble que l'analyse de pratiques effectives serait nécessaire pour confirmer cette hypothèse, par exemple, en réalisant des entretiens semi-dirigés pour connaître leurs pratiques lors de la *planification* de la LIHV.

5.1.2.2. Synthèse

À la lumière des résultats obtenus concernant la *planification* de la LIHV, il appert que la majorité des enseignantes déclarent préparer leurs LIHV. Toutefois, en dressant un portrait de leurs interventions lors de cette première étape de la LIHV, il semble que les pratiques rapportées par les répondantes diffèrent sur plusieurs points des celles recommandées dans la littérature scientifique sur le sujet. Bien que les répondantes semblent avoir à cœur le choix de livres de qualité, qui sont près des intérêts des enfants et de leurs cultures respectives, et qu'elles lisent le livre avant d'en faire la lecture aux enfants, les résultats permettent de croire que ces dernières ne mettent pas toutes en œuvre *très souvent ou souvent* les pratiques recommandées dans la littérature scientifique pour planifier la LIHV. Plus précisément, il appert que près de la moitié des enseignantes n'analysent pas l'histoire et que plus de la moitié d'entre elles mettent de côté la planification de questions et de sous-questions. Également, plus de la moitié d'entre elles planifient rarement des questions qui ont pour objectif d'activer les connaissances

antérieures des enfants *avant* la LIHV. Enfin, la très grande majorité des enseignantes (88,6%) gardent peu de traces écrites de leur planification, ce qui est pourtant recommandé par Dougherty Stahl (2014) et Van Kleeck (2008).

Quant aux pratiques déclarées qui abordent le développement de la compréhension inférentielle, les répondantes rapportent avoir à cœur de choisir des textes offrant un niveau de difficulté adéquat et qui rejoignent les intérêts des enfants. En contrepartie, les résultats montrent qu'une analyse préalable du livre est une pratique plutôt délaissée par presque la moitié des enseignantes et que la planification de questions, qui découlent de cette analyse, est une pratique qui semble négligée par plus de la moitié des répondantes.

Au regard de ces constatations, il apparaît important de soulever une question : les enseignantes connaissent-elles les interventions recommandées dans la littérature scientifique pour planifier adéquatement une LIHV ? En ce sens, les recommandations de Kindle (2013) et de Dupin de Saint-André (2011) quant à la nécessité de former les enseignantes, pour qu'elles mènent des LIHV de qualité, s'avèrent pertinentes relativement à cette phase de la LIHV. Somme toute, il semble possible d'identifier, comme des besoins de formation, plusieurs interventions relatives à cette phase de la LIHV, ce qui sera discuté plus loin.

5.1.3. Les interventions *avant* la LIHV

La revue de littérature a permis de cibler sept interventions qu'il est recommandé de réaliser avant d'entamer la LIHV, dont une concerne principalement le travail des inférences. En premier lieu, il importe de placer les enfants dans un contexte propice à l'écoute (Giasson, 2011) en les positionnant près de l'enseignante et en tenant le livre de manière à rendre les illustrations visibles. Ensuite, il est suggéré d'initier une discussion avec les enfants afin d'activer leurs connaissances antérieures au sujet de la thématique abordée, puis de présenter une intention de lecture claire. Il est également recommandé de

présenter le livre dans son contexte éditorial, et ce, en prenant soin d'amener les enfants à faire des liens entre les différents livres qui leur sont lus. Enfin, Giasson (2011), Levesque (1989), Tauveron (2002) et le WWC (2015) soulignent l'importance de demander aux enfants de prédire le déroulement de l'histoire à partir de la page couverture et du titre, ce que recommandent également Dougherty Stahl (2014) et Kispal (2008) pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle. Ces interventions ont été explicitées dans le cadre conceptuel et se retrouvent aussi dans le tableau 11 en annexe II. En voici donc l'analyse.

Giasson (2011) souligne l'importance de créer un contexte chaleureux et propice à l'écoute afin de réaliser une LIHV de qualité. Pour ce faire, il importe de placer les enfants près de l'enseignante et de rendre accessibles le livre, ses images et son contenu en le tenant de manière visible pour les enfants. Les résultats obtenus montrent que presque toutes les enseignantes (98,6%) rapportent placer les enfants près d'elles avant d'entreprendre la LIHV et que toutes les enseignantes (100%) disent tenir le livre sans masquer les illustrations *très souvent ou souvent*. Cette pratique semble donc mise en œuvre, ce qui crée un contexte favorable à la compréhension des enfants. En effet, rappelons que trois variables indissociables sont identifiées dans les modèles de la compréhension d'Irwin (2007) et de Giasson (2007) et que l'une d'entre elles se rapporte au contexte, tant physique, social que psychologique. D'ailleurs, à l'éducation préscolaire, le contexte dans lequel se déroule la LIHV joue un rôle incontestable puisqu'il permet d'instaurer un climat d'écoute assurant à l'enfant une compréhension du langage écrit dans sa forme parlée (Cain & Oakhill, 2007). Étant donné que la compréhension en lecture repose sur la compréhension à l'oral selon certains chercheurs (Cain & Oakhill, 2007 ; Gough, Hoover, & Peterson, 1996, cité dans Cain & Oakhill, 2007 ; Kendeou & van den Broek, 2009), il est heureux de constater que les enseignantes interrogées aient à cœur d'instaurer un climat propice qui offre un contexte d'écoute adéquat.

Pour amorcer l'activité de LIHV, plusieurs chercheurs recommandent de réaliser une discussion ayant pour objectif d'activer les connaissances antérieures des enfants (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Duke & Martin, 2015 ; Giasson, 2011 ; Kispal, 2008 ; Levesque, 1989 ; Makdissi et al., 2010 ; Turgeon, 2005). À ce sujet, les résultats obtenus montrent que près d'une enseignante sur deux (54,3%) déclare initier ces discussions *très souvent ou souvent*. Ainsi, il semble que cette pratique soit délaissée par près de la moitié des répondantes. Toutefois, il est possible d'émettre une hypothèse qui viendrait expliquer ce phénomène. En effet, lors de la phase de la *planification* de la LIHV, presque toutes les enseignantes (95,8%) avaient déclaré choisir des livres qui sont près des intérêts et de la culture des enfants ; ainsi, certaines de ces enseignantes ne ressentent peut-être pas le besoin d'activer les connaissances antérieures des enfants lorsque la thématique des livres lus leur est déjà familière. Dans le même ordre d'idées, les résultats obtenus pour cette intervention ne sont pas surprenants puisque, lors de la phase de *planification* de la LIHV, seulement 45% des répondantes (moins d'une enseignante sur deux) avaient rapporté préparer des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants. À peu de choses près, il s'agit du même pourcentage : il est donc possible de croire que les enseignantes sont cohérentes dans leurs déclarations et que l'activation des connaissances antérieures *avant* la LIHV soit une pratique mitigée.

Tel que le mentionnent Levesque (1989), Dickinson et Smith (1994) et Fisher et ses collaborateurs (2004), il est recommandé que l'enseignante présente aux enfants une intention de lecture claire afin d'assurer l'efficacité de la LIHV. Lors de l'étape de la *planification* de la LIHV, la majorité des répondantes (68%) avaient rapporté cibler une intention de lecture claire *très souvent ou souvent* et, pourtant, *avant* la LIHV les résultats illustrent que moins de la moitié d'entre elles (46,4%) déclarent présenter cette intention *très souvent ou souvent* aux enfants. On peut donc penser que cette pratique soit plus délaissée par les enseignantes, bien qu'elle constitue un élément important qui permet à l'enseignante

de réaliser la LIHV en ayant une perspective commune de lecture avec les enfants (Dupin de Saint-André, 2011).

Les résultats obtenus dans le chapitre précédent dévoilent que la majorité des enseignantes (88,7%) rapportent présenter le livre dans son contexte éditorial *très souvent ou souvent*. En d'autres termes, la majorité des répondantes déclarent présenter le titre du livre, la quatrième de couverture mais, également, l'éditeur et l'illustrateur de ce dernier. Ce constat est heureux puisqu'il s'agit d'une intervention nécessaire pour amener les enfants à établir des liens entre les différentes œuvres qui leur sont lues et à reconnaître les différents types de livres, les auteurs et les illustrateurs (Dupin de Saint-André, 2011). Cependant, afin de porter un regard plus précis sur cette pratique, il s'avère nécessaire de considérer la précision qu'apporte Tauveron (2002) sur le sujet : il faut éviter de rendre ces interventions dénuées de sens et, pour ce faire, il faut amener les enfants à faire des liens entre les différents auteurs, éditeurs et illustrateurs. Les enseignantes ont été interrogées à ce sujet et les résultats dévoilent que seulement 42,3% des répondantes disent amener les enfants à faire des liens entre les différents livres qui leur ont été lus. Il semble donc que cette intervention soit délaissée par plusieurs enseignantes, alors qu'il s'agit d'une pratique nécessaire pour rendre la présentation du contexte éditorial pertinente, tel que le rappelle Tauveron (2002). De ces résultats, un constat se dégage : les enseignantes sont nombreuses à présenter le contexte éditorial du livre, mais plus de la moitié d'entre elles semblent négliger l'importance d'amener les enfants à faire des liens entre les différents livres présentés. Il est donc possible de croire que ces interventions sont peut-être faites de manière répétitive et mécanique sans leur accorder le sens recherché.

Plusieurs chercheurs recommandent d'amener les enfants à prédire le déroulement de l'histoire à partir du titre, de la page couverture ou d'extraits du livre (Giasson, 2011 ; Levesque, 1989 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015). Au regard des résultats obtenus, il appert que la majorité des enseignantes (80,5%) disent mettre en pratique cette intervention *très*

souvent ou souvent, ce qui permet de croire qu'elles en reconnaissent l'importance. Encore une fois, Tauveron (2002) rappelle qu'il est nécessaire de revenir sur ces prédictions lors de l'activité de LIHV afin que cette intervention ait une portée relativement au développement de la compréhension des jeunes enfants. Par conséquent, cela sera aussi discuté ultérieurement, soit lors de l'analyse des pratiques déclarées *après* la LIHV.

5.1.3.1. Les interventions *avant* la LIHV et les inférences

Trois énoncés du questionnaire étaient consacrés aux pratiques qui abordent les inférences *avant* la LIHV. De prime à bord, rappelons qu'il est essentiel que l'enseignante engage une discussion et favorise les échanges avec les enfants afin de leur permettre de mettre en commun leurs conceptions antérieures au sujet de la thématique abordée dans l'histoire et ainsi de mieux la comprendre (Dougherty Stahl, 2014 ; Kispal, 2008). En ce sens, les résultats obtenus montrent que seulement un peu plus de la moitié des enseignantes (54,4%) déclarent initier cette discussion avec les enfants *avant* la LIHV *très souvent ou souvent*. Il semble donc que cette pratique ne soit pas souvent mise en œuvre par près de la moitié des enseignantes, alors qu'elle est essentielle pour permettre aux enfants de saisir le sens de l'histoire qui leur sera lue (Dougherty Stahl, 2014).

En ce qui concerne les prédictions que l'enseignante invite les enfants à faire, les résultats obtenus sont positifs puisque la majorité des enseignantes (80,5%) rapportent le faire *très souvent ou souvent*. Cela est encourageant puisqu'il s'agit d'une pratique directement liée au développement de la compréhension inférentielle (Dougherty Stahl, 2014 ; Kispal, 2008). Enfin, Kispal (2008), au regard de sa méta-analyse, soulève la pertinence de discuter du titre et de son utilité afin d'amener les enfants à comprendre son rôle. Plus précisément, il s'agit de les guider pour qu'ils comprennent que celui-ci permet de découvrir le thème de l'histoire, de faire des prédictions et même d'obtenir des

informations sur certains éléments clés. Les résultats obtenus montrent que la majorité des enseignantes (72,2%) déclarent discuter du titre et de son utilité avec les enfants, ce qui permet de croire que cette pratique est *souvent*, voire *très souvent* mise en œuvre par les enseignantes interrogées.

En somme, il s'avère que deux des trois interventions relatives aux inférences sont mises en œuvre par la majorité des enseignantes, ce qui est un constat positif. En effet, tel que l'a constaté Dupin de Saint-André (2011) lors de ses observations, toutes les enseignantes, formées ou non, abordent les inférences lors de leurs LIHV. Les résultats de la présente étude permettent de croire qu'il en est probablement de même *pendant* la LIHV puisque les enseignantes abordent les inférences avant d'entamer la lecture.

5.1.3.2. Synthèse

Au regard des résultats présentés dans le chapitre précédent, il est possible de constater que trois des interventions recommandées dans la littérature scientifique *avant* la LIHV sont mises en œuvre *souvent*, voire *très souvent*, par les enseignantes interrogées. En effet, presque toutes les enseignantes créent un contexte propice à l'écoute en plaçant les enfants près d'elles et en tenant le livre de manière à le rendre visible. Aussi, la majorité des enseignantes rapportent présenter le contexte éditorial du livre et amener les enfants à faire des prédictions concernant le déroulement de l'histoire.

En revanche, moins de la moitié des enseignantes déclarent présenter une intention de lecture claire aux enfants, ce qui est pourtant fortement recommandé dans la littérature scientifique afin d'établir une perspective commune de lecture entre l'enseignante et les enfants. Également, moins de la moitié des répondantes affirment amener les enfants à faire des liens entre les différents livres qui leur sont lus. De la sorte, il semble que les interventions en lien avec le contexte éditorial puissent être questionnées : ces dernières sont-elles principalement faites de manière routinière sans en exploiter tout le potentiel ?

En ce qui concerne l'activation des connaissances antérieures, les résultats permettent de croire que cette pratique n'est pas réalisée souvent par les enseignantes. Cela pourrait peut-être s'expliquer par le fait que ces dernières, lors de la *planification* de la LIHV, déclarent choisir des livres qui sont près de la réalité des enfants. Par conséquent, il est possible de penser qu'elles ne ressentent pas aussi souvent le besoin d'activer les connaissances antérieures des enfants puisque ce sont des sujets qu'ils connaissent. Malgré tout, étant donné l'importance que revêt cette intervention (Kispal, 2008), il pourrait être pertinent de rappeler aux enseignantes le but de cette pratique.

Quant aux pratiques qui abordent les inférences *avant* la LIHV, les constats de l'enquête sont positifs. Un grand nombre d'enseignantes déclarent accorder une place aux inférences *avant* l'activité de lecture. Néanmoins, encore une fois, il semble de mise d'encourager les enseignantes à activer les connaissances antérieures des enfants.

En somme, l'importance de donner une intention de lecture commune aux enfants, la nécessité de les amener à faire des liens entre les œuvres qui leur sont lues afin de rendre la présentation du contexte éditorial du livre pertinente et l'importance d'activer les connaissances antérieures des enfants pourraient être identifiées comme des besoins de formation pour un bon nombre d'enseignantes interrogées.

5.1.4. Les interventions *pendant* la LIHV

La troisième étape de la LIHV est une étape fort importante puisqu'elle implique de nombreuses interventions qui permettent de soutenir, entre autres, l'émergence du vocabulaire, de la compréhension et de la compréhension inférentielle (Bianco et al., 2010 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Kindle, 2013 ; Kispal, 2008 ; Makdissi et al., 2010 ; Van Kleeck, 2008). Lors de cette phase, il importe, en premier lieu, de rendre la lecture dynamique et expressive. Tout en gardant un contact visuel avec l'auditoire, il est

également recommandé à l'enseignante d'interroger les enfants quant aux différents éléments du texte (mots, lettres, rimes, mots difficiles ou nouveaux, etc.) et d'amener les enfants à émettre des prédictions sur le déroulement de l'histoire. Par ailleurs, étant donné l'importance considérable du questionnement, il est suggéré de conduire des discussions avec les enfants à l'aide de questions appropriées. Par exemple, il est profitable de les interroger au sujet des événements de l'histoire, des personnages et de les laisser échanger entre eux et avec l'adulte. Il est recommandé d'éviter de leur donner les réponses et, plutôt, de les amener à justifier leurs propos, de les reformuler au besoin, tout en offrant des rétroactions positives. Enfin, Lennox (2013) et Wiseman (2010) suggèrent à l'enseignante de modéliser ses propres processus cognitifs aux enfants afin de leur rendre claire sa pensée. Toutes ces interventions ont été présentées dans le cadre conceptuel et se retrouvent dans le tableau 11 (voir annexe II).

À la lumière de la recension des écrits effectuée préalablement, il apparaît que faire des interventions *pendant* la LIHV fait consensus dans la littérature scientifique. Pour vérifier si les enseignantes déclarent intervenir durant la LIHV, l'énoncé « *je fais la lecture sans m'arrêter pour ne pas rendre la lecture trop longue* » a été inséré dans le questionnaire. Il a permis de mettre en lumière le pourcentage d'enseignantes qui préfèrent ne pas intervenir durant la LIHV, faisant ainsi ressortir le pourcentage d'entre elles qui affirment intervenir durant la LIHV. Les résultats à ce sujet sont fortement encourageants puisque seulement 1,6% des répondantes rapportent lire l'histoire sans s'arrêter, ce qui permet de croire que presque toutes les enseignantes (98,4%) disent plutôt intervenir durant la LIHV. Est-il possible de croire alors qu'elles mettent en œuvre des interventions lors de cette étape de la LIHV ?

Moschovaki et ses collaborateurs (2007), tout comme Giasson (2011), soulignent l'importance de rendre la lecture dynamique et expressive afin de créer un contexte d'écoute propice pour les enfants. En réalisant une lecture énergique de l'histoire, c'est-à-

dire en ajoutant des intonations, des pauses, en relisant certains passages au besoin et en changeant de voix pour illustrer les dialogues, l'enseignante s'assure de conserver l'attention de l'auditoire (Giasson, 2011) et simplifie le texte en le rendant plus facile à comprendre (Moschovaki et al., 2007). De plus, elle rend ce moment agréable pour les enfants (Moschovaki et al., 2007). Par ailleurs, garder un contact visuel avec les enfants lors de la LIHV lui permet d'adapter sa lecture au groupe et tenir le livre sans en masquer les illustrations permet aux enfants de se familiariser aux concepts de l'écrit (Giasson, 2011). Encore une fois, toutes ces interventions se rapportent à la troisième variable (le « contexte ») du modèle de la compréhension d'Irwin (2007), repris et traduit par Giasson (2007), qui permet de créer un climat propice à l'écoute. Au regard des résultats obtenus, il appert que pratiquement toutes les enseignantes (99,5% et 97,6%) déclarent rendre la LIHV dynamique et expressive et disent garder un contact visuel avec l'auditoire. Ces résultats permettent de croire que les enseignantes interrogées ont à cœur de créer un contexte d'écoute favorable, constat qui avait également été soulevé lors de la phase *avant* la LIHV.

L'énoncé « *je lis le passage du livre et après je le tourne pour que les enfants voient les illustrations* » interrogeait les enseignantes pour déterminer si elles rendent les illustrations visibles aux enfants en cours de lecture ou plutôt après. Seulement 19,5% d'entre elles affirment lire le passage du livre et retourner ce dernier ensuite pour rendre les illustrations visibles aux enfants. Cela permet de croire que la majorité des répondantes (80,5%) lisent plutôt le livre tout en montrant les images aux enfants simultanément, ce qui est recommandé par Giasson (2011). Cette intervention avait également été questionnée lors de la phase *avant* la LIHV où toutes les enseignantes (100%) avaient rapporté tenir le livre tout en montrant les illustrations aux enfants. De fait, il est possible de constater que les enseignantes prennent soin de leur montrer le livre et ses illustrations, *avant* et *pendant* la LIHV, ce qui est fort intéressant puisque cela contribue à créer un climat propice à l'écoute (Giasson, 2011).

Les résultats de l'enquête mettent en lumière que la majorité des enseignantes (71,6% et 60,9%) rapportent interroger les enfants au sujet des rimes et des mots *très souvent ou souvent* et qu'un peu plus de la moitié (54,1%) d'entre elles disent questionner les enfants au sujet des lettres. Cela est heureux, puisque pour soutenir le développement d'habiletés impliquées dans l'émergence de l'écrit, tout en permettant aux enfants d'enrichir leurs connaissances générales, plusieurs chercheurs recommandent de questionner les enfants au sujet des éléments liés à l'écrit (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Zucker et al., 2010). Plus précisément, questionner les enfants quant aux mots, aux lettres, aux rimes et au sens de la lecture permet de soutenir le développement des habiletés de décodage qui sont impliquées dans l'émergence de l'écrit (National Institute for Literacy, 2008).

Également, presque toutes les enseignantes (98,4% et 90,1%) disent présenter les mots nouveaux aux enfants et vérifier la compréhension de ces derniers relativement à certains mots de vocabulaire plus difficiles. Cela est encourageant puisque cette pratique assure une meilleure compréhension de l'histoire et permet d'élargir le vocabulaire des enfants (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Boudreau & Beaudoin, 2015). D'ailleurs, presque toutes les enseignantes (96,8%) disent reformuler le texte quand il est clair que les enfants ne l'ont pas compris, ce qui permet de croire que ces dernières se soucient d'assurer, chez les enfants, une compréhension adéquate de l'histoire.

Il est positif de constater que pratiquement toutes les enseignantes (96,7%) déclarent amener les enfants à faire des prédictions au fil de l'histoire puisque cela leur permet de mieux comprendre la chaîne des événements (Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Hawken et al., 2009 ; Makdissi et al., 2010 ; Prêteur & De Léonardis, 2013 ; WWC, 2015 ; Wiseman, 2010). En effet, les enseignantes ont été interrogées sur le sujet par un énoncé formulé à la négative et seulement 3,3% ont déclaré « *ne pas demander aux enfants de prédire ce qui va se produire dans la suite de l'histoire* ». Cela permet de croire,

qu'au contraire, presque toutes les répondantes (96,7%) questionnent les enfants dans le but de les amener à prédire la suite de l'histoire. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Dupin de Saint-André (2011) qui avait observé que pratiquement toutes les enseignantes amenaient les enfants à faire des prédictions durant la LIHV. Par contre, cette dernière constatait que seulement un très faible pourcentage d'entre elles (entre 0 et 10%) vérifiaient les prédictions faites par les enfants, ce que recommande pourtant Tauveron (2002) pour rendre cette intervention plus pertinente. Dans le questionnaire de la présente étude, un énoncé lors de la phase *après* la LIHV interrogeait les enseignantes à ce sujet, ce qui permettra d'y porter un regard.

Les énoncés 7, 9, 11, 25 et 16 ont été insérés dans le questionnaire auto-déclaré afin de vérifier si les enseignantes interrogent les enfants *pendant* la LIHV. Les résultats obtenus montrent clairement qu'elles questionnent les enfants lors de la LIHV. En effet, seulement 10,6% disent attendre la fin de l'histoire pour questionner les enfants, ce qui permet de croire qu'à l'opposé, la majorité (89,4%) questionnent les enfants durant la LIHV. Cela n'est pas surprenant puisque, tel que mentionné précédemment, presque toutes les enseignantes (98,4%) ont déclaré ne pas attendre la fin de l'histoire pour intervenir. Aussi, les résultats mettent en lumière que les répondantes questionnent les enfants *pendant* la LIHV au sujet de divers éléments.

De fait, la majorité d'entre elles (78%, 77,2% et 71,6%) rapportent respectivement poser des questions amenant les enfants à faire des inférences ou des déductions, poser des questions qui amènent les enfants à analyser les situations ou les événements de l'histoire et poser des questions qui ont pour objectif de vérifier si ces derniers comprennent bien l'histoire *très souvent ou souvent*. Cela est fort heureux puisque ces interventions jouent un rôle très important. Plus précisément, le questionnement et la participation permettent aux enfants de pousser leur réflexion (Dougherty Stahl, 2014), d'approfondir leur compréhension de l'histoire, notamment en les familiarisant avec la chaîne causale des

évènements et avec le schéma narratif (Makdissi et al., 2010), et de les amener à inférer et à s'exprimer (Van Kleeck, 2008). D'ailleurs, il est positif de constater que la majorité des enseignantes (82,1%) affirment vérifier si les enfants comprennent bien l'histoire en leur posant des questions sur les illustrations *très souvent ou souvent* puisque ces dernières sont parfois essentielles pour compléter l'information présentée dans le texte et guident les enfants vers une compréhension plus complète de l'histoire (Lebrun et al., 2012).

Ensuite, toujours en ce qui concerne le questionnement, deux énoncés du questionnaire auto-déclaré permettaient de vérifier si les enseignantes rapportent interroger les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs motivations et de leurs émotions. Ces interventions amènent les enfants à mieux comprendre les liens entre les évènements de l'histoire (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Makdissi et al., 2010), c'est pourquoi il est également heureux de constater que la majorité des répondantes (76% et 68,9%) disent amener les enfants à réfléchir aux comportements des personnages et rapportent discuter des émotions de ces derniers.

À la lumière de ces faits, il est heureux de remarquer que presque toutes les enseignantes (92,7%) déclarent poser des questions qui amènent les enfants à réagir et faire des commentaires sur l'histoire. Aussi, il semble aller de soi que la majorité d'entre elles (73,8% et 67,5%) affirment permettre aux enfants d'interrompre la LIHV en levant la main pour poser des questions ou formuler des commentaires en lien avec le récit et rapportent amener les enfants à justifier leurs réponses. Effectivement, le questionnement semblant être au cœur de leurs pratiques, il est attendu que les enfants aient l'occasion de réagir et de commenter l'histoire, ce qui leur permet de co-construire leur compréhension de l'histoire et de la mettre en mots (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010).

Cependant, questionner les enfants n'est pas nécessairement synonyme de mettre en place une discussion. En effet, les résultats obtenus dans la présente étude concernant les discussions réalisées lors des LIHV ne vont pas dans le même sens que ceux présentés précédemment et tendent à se rapprocher davantage des constats soulevés par différents chercheurs dont Kindle (2013) et Dupin de Saint-André (2011). Plus précisément, au terme de leurs recherches, ces deux chercheuses ont constaté l'importance incontestable de la discussion lors de la LIHV. En effet, pour permettre aux enfants d'accéder à une véritable compréhension du texte lu, il apparaît que la discussion et les échanges autour de l'histoire entre les enfants, leurs pairs et l'adulte sont cruciaux. Au terme de ses observations, Kindle (2013) précisait que les enseignantes utilisaient différentes stratégies de questionnement, certaines favorisant davantage la discussion en partant des interrogations des enfants, alors que d'autres étaient moins habiles à le faire. Pourtant, tel que le rapportent Dupin de Saint-André (2011), Giasson (2011) et Van Kleeck (2008), c'est la qualité des échanges et des discussions qui découlent du questionnement qui favorise réellement le développement de la compréhension des enfants. Ces discussions leur permettent de « réfléchir à haute voix » (« think aloud ») et ainsi de co-construire leur compréhension de l'histoire (Dupin de Saint-André, 2011). Or, les résultats obtenus dans la présente recherche montrent que seulement 23,3% des répondantes, soit moins d'une enseignante sur quatre, disent conduire des discussions à l'aide de questions pertinentes et de sous-questions. Il semble donc que la discussion soit délaissée lors des LIHV par les enseignantes, ce que constataient également, mais de manière moins marquée, Martel *et coll.* (2009) dans leur étude qui a été réalisée au primaire et qui montrait que 41,6% des enseignantes sondées par questionnaire mettaient de côté la discussion.

Ici, les résultats soulèvent un questionnement important concernant la qualité des échanges vécus lors des LIHV. De fait, puisque la plupart des répondantes semblent négliger les discussions qui pourraient découler des divers questionnements, il est possible de se demander la place qu'occupent réellement l'échange, la discussion et le partage entre

les enfants, leurs pairs et l'adulte. Les enfants peuvent-ils réellement échanger et discuter au sujet de l'histoire lors de la LIHV ? Encore une fois, la méthodologie employée ici ne permet malheureusement pas de répondre à cette interrogation et des observations en classe seraient nécessaires pour analyser davantage cet aspect.

Au terme de son étude sur les pratiques enseignantes observées en contexte de LIHV, Dupin de Saint-André (2011) constatait l'importance de reformuler les propos des enfants et d'offrir des rétroactions positives afin de les encourager à échanger entre eux et à approfondir les discussions réalisées lors de la LIHV. En ce sens, il est heureux de remarquer que la majorité des enseignantes interrogées (83,8%) dans la présente étude déclarent reformuler les propos des enfants *très souvent ou souvent* et que presque toutes (91,8%) disent leur offrir des rétroactions positives *très souvent ou souvent*. Ce constat permet de croire que les enseignantes créent un climat propice pour la discussion et semble confirmer le fait qu'elles ont à cœur de mettre en place un environnement favorable pour la LIHV, ce qui se rapporte une autre fois à la variable « contexte » du modèle d'Irwin (2007) et de Giasson (2007). On peut néanmoins se demander si les enseignantes exploitent ce contexte à sa juste valeur pour favoriser la discussion et si elles en profitent pour discuter réellement avec les enfants.

Enfin, Wiseman (2010) et Lennox (2013) précisent que l'enseignante qui modélise ses propres processus cognitifs, c'est-à-dire qui rend sa pensée explicite, aide les enfants à se créer une représentation mentale cohérente du texte. Les résultats indiquent que plus de la moitié des enseignantes (57,7%) rapportent le faire *très souvent ou souvent*, ce qui permet de croire qu'un peu plus d'une enseignante sur deux se soucie de verbaliser sa pensée pour rendre explicite ses processus cognitifs.

5.1.4.1. Les interventions *pendant* la LIHV et les inférences

Plusieurs énoncés du questionnaire auto-déclaré étaient également consacrés aux inférences *pendant* la LIHV. D'entrée de jeu, rappelons qu'une compréhension inférentielle adéquate de l'histoire repose notamment, sur une bonne compréhension des mots de vocabulaire (Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008). En ce sens, les résultats obtenus sont encourageants puisque presque toutes les répondantes affirment expliquer les mots nouveaux ou difficiles (98,4%), vérifier la compréhension des enfants relativement à certains mots de vocabulaire susceptibles d'être plus difficiles (90,2%) et reformuler le texte au besoin pour clarifier la compréhension des enfants (96,7%).

Ensuite, nombre de chercheurs soulignent l'importance du questionnement et de son rôle dans le développement de la compréhension inférentielle (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kindle, 2013 ; Kispal, 2008 ; Makdissi et al., 2006 ; et le WWC, 2015). En effet, pour permettre aux enfants de développer leur compréhension, dont leur compréhension inférentielle, il s'avère pertinent de les questionner tout au long de la LIHV. Non seulement cette intervention les amène à réfléchir et à inférer, mais elle permet par ailleurs d'engager des discussions et des échanges qui amènent les enfants à justifier leurs réponses, à clarifier leurs pensées et à expliciter leur processus inférentiels à l'oral (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008, Van Kleeck, 2008). Tout d'abord, pour assurer une compréhension du texte dans son ensemble et ainsi permettre aux enfants d'inférer, il est recommandé de les questionner quant à la chaîne des événements de l'histoire (ex. : prédictions, événements importants), puis quant aux personnages et leurs motivations ainsi qu'au sujet des illustrations qui permettent de compléter l'information donnée par le texte (Dougherty Sthal, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Hawken et al., 2009 ; Lebrun et al., 2012 ; Makdissi et al., 2010 ; WWC, 2015 ; Wiseman, 2010 ; Van Kleeck, 2008).

À ce sujet, les résultats obtenus montrent que seulement 10,6% des répondantes déclarent attendre à la fin de l'histoire pour questionner les enfants, ce qui permet de croire,

qu'au contraire, presque toutes (89,4%) questionnent les enfants *pendant* la LIHV. Sachant que les résultats de Dupin de Saint-André (2011) montraient que presque toutes les enseignantes abordaient les inférences lors de leurs LIHV, il est possible de supposer que les enseignantes sondées dans la présente recherche questionnent, elles aussi, les enfants et, par le fait même, soutiennent le développement de leur compréhension inférentielle. Cette hypothèse se confirme même puisque la majorité des répondantes (78% et 77,2%) déclarent poser des questions amenant les enfants à faire des inférences ou des déductions à propos de ce qui n'est pas explicite dans l'histoire et affirment poser des questions amenant les enfants à analyser les situations ou les événements qui surviennent dans l'histoire *très souvent ou souvent*. Il est donc heureux de constater que la majorité des répondantes disent amener les enfants à inférer et à se questionner sur la chaîne causale des événements, étant donné l'importance que revêt ce questionnement dans la compréhension du texte.

Aussi, la majorité des répondantes (71,5% et 82,1%) rapportent vérifier si les enfants comprennent l'histoire en leur posant des questions sur le texte, en leur faisant raconter des parties de l'histoire et disent vérifier si les enfants comprennent bien l'histoire en leur posant des questions sur les illustrations *très souvent ou souvent*. Ces résultats semblent montrer un réel souci des enseignantes interrogées à assurer aux enfants une bonne compréhension de l'histoire, ce qui est fort positif. De plus, la majorité d'entre elles (76% et 68,9%) affirment poser des questions amenant les enfants à réfléchir aux comportements des personnages et rapportent discuter avec les enfants des émotions des personnages *très souvent ou souvent*. À la lumière de ces résultats, il est possible de penser que les enseignantes sondées portent une attention particulière au questionnement et il est possible de croire que les inférences sont au cœur de celui-ci.

Pourtant, en considérant les observations qu'avait faites Dupin de Saint-André (2011), les résultats obtenus dans la présente recherche soulèvent des interrogations quant à

la nature et à l'efficacité de ce questionnement pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle. Plus précisément, au terme de sa recherche sur les pratiques observées d'enseignantes expertes, Dupin de Saint-André (2011) constatait que les enseignantes non formées pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle donnaient plus souvent aux enfants les réponses aux questions posées lors de la LIHV, ce qui engendrait moins d'échanges et de discussions, réduisant ainsi la possibilité des enfants à co-construire leur compréhension du texte et à inférer. Contrairement à ces dernières, les enseignantes ayant suivi une formation donnaient moins souvent les réponses aux enfants, les amenant ainsi à trouver par eux-mêmes les réponses, ce qui soutenait le développement de leur compréhension inférentielle. En somme, elle remarquait une différence entre les interventions faites par les enseignantes formées et celles non formées.

Dans le cadre de la présente recherche, les résultats obtenus suite à la passation du questionnaire auto-déclaré sont généralement positifs. En effet, ils dévoilent que presque toutes les enseignantes (92,7%) déclarent poser des questions pour amener les enfants à réagir et à faire des commentaires *très souvent ou souvent*, que la majorité (80,3%) affirment permettre aux enfants d'interrompre la lecture en levant la main pour poser des questions ou de formuler des commentaires en lien avec le récit *très souvent ou souvent*, et que la majorité (67,5%) déclare demander aux enfants de justifier leurs réponses *très souvent ou souvent*. Aussi, ils montrent que moins de la moitié des enseignantes sondées (43,3%) rapportent donner les réponses aux enfants, ce qui permet de croire, qu'à l'inverse, plus de la moitié d'entre elles (56,7%) évite de donner les réponses aux enfants. Bien que ces résultats soient positifs, force est de constater que ce pourcentage diminue lorsqu'il est question de conduire des discussions avec les enfants. En effet, les résultats obtenus quant aux discussions réalisées lors des LIHV montrent clairement que seulement 23,3% des enseignantes rapportent conduire des discussions avec les enfants. Ce dernier résultat est préoccupant sachant l'importance que revêt la discussion.

Ainsi, puisque les résultats de Dupin de Saint-André (2011) mettaient en lumière le besoin de former les enseignantes pour qu'elles questionnent les enfants de manière à les amener à discuter et à échanger pour co-construire leur compréhension inférentielle de l'histoire, il est possible de soulever l'hypothèse qu'il s'agisse également d'un besoin de formation pour les enseignantes interrogées dans le cadre de la présente recherche. En effet, quelle est la nature des échanges et des discussions qui découlent des questionnements proposés par les enseignantes? Questionnent-elles les enfants dans l'objectif de réellement les laisser échanger et discuter? Peuvent-ils justifier leurs réponses et co-construire leur compréhension inférentielle grâce aux échanges et aux discussions qui découlent de ces interrogations? Tel que soulevé précédemment, la méthodologie privilégiée dans le contexte de cette étude ne permet malheureusement pas de répondre à ces questions.

Enfin, il est recommandé que l'enseignante, lors de la LIHV, modélise ses propres processus inférentiels (Dupin de Saint-André, 2011; Kispal, 2008; Van Kleeck, 2008). De la sorte, elle rend explicite la manière dont elle s'y prend elle-même pour faire des inférences, c'est-à-dire en verbalisant comment elle fait pour répondre aux questionnements qui surgissent lors de la LIHV. Les résultats obtenus à l'énoncé « *je rends explicite la manière dont je m'y prends moi-même pour répondre à une question (ex. : Pourquoi Benjamin est-il triste? Moi, grâce à l'image, je pense qu'il est triste parce qu'il a perdu son jouet.)* » montrent que près d'une enseignante sur deux (57,7%) soutient faire cette intervention *très souvent ou souvent*. De fait, on peut penser qu'un peu plus de la moitié des enseignantes appliquent cette intervention lors de la LIHV, bien qu'elles soient tout de même nombreuses (42,2%) à déclarer la mettre davantage de côté. Pourtant, cette dernière est importante puisqu'elle montre aux enfants comment l'enseignante ajuste sa compréhension au fur et à mesure que le récit avance et comment elle fait des inférences (Van Kleeck, 2008).

5.1.4.2. Synthèse

Les résultats obtenus attestent le souci qu'ont les enseignantes d'intervenir durant la LIHV et dressent un portrait positif de leurs pratiques lors de cette phase. En effet, il ressort de ces derniers que les interventions relatives au contexte de la LIHV, telles que rendre la lecture dynamique et expressive, garder un contact visuel avec les enfants, reformuler leurs propos au besoin, faire des rétroactions positives et modéliser les processus cognitifs, paraissent mises en pratique par la majorité des enseignantes. Également, il apparaît que la majorité d'entre elles semblent avoir à cœur de porter une attention particulière aux habiletés impliquées dans l'émergence de l'écrit et au vocabulaire, et ce, en familiarisant les enfants aux lettres, aux rimes et aux mots nouveaux.

Quant au questionnement, les résultats mettent en évidence le fait qu'il est, sous différentes formes, au cœur des pratiques enseignantes, ce qui est fort heureux étant donné l'importance que la littérature scientifique voue à cette intervention. Cependant, les résultats permettent de mettre en doute la qualité des échanges et des discussions qui découlent de ces questionnements puisque la plupart des enseignantes déclarent ne pas souvent conduire des discussions qui partent des interrogations soulevées par les enfants durant la LIHV. Il ne faut donc pas passer sous silence la possibilité que ces questionnements ne favorisent pas des discussions qui amènent les enfants à co-construire le sens de l'histoire et donc, leur compréhension, puisque cela a été constaté par différents chercheurs dont Kindle (2013), Dupin de Saint-André (2011) et Martel *et coll.* (2009). De ce constat, il semble donc possible d'identifier un besoin de formation pour sensibiliser les enseignantes à l'importance de la discussion et de l'échange entre les acteurs impliqués *pendant* la LIHV.

Enfin, relativement aux inférences, il ressort des résultats obtenus que la plupart des enseignantes interrogées disent aborder les inférences dans leurs pratiques lors de la LIHV, ce qui corrobore les résultats qu'avait obtenus Dupin de Saint-André (2011). Quant au

questionnement qui vise l'émergence de la compréhension inférentielle des jeunes enfants, il apparaît être bien présent dans les pratiques déclarées des enseignantes. Cependant, tel que mentionné un peu plus haut, il est pertinent de questionner la qualité des discussions et des échanges qui émergent de celui-ci. Encore une fois, il est possible de croire qu'il serait intéressant de former les enseignantes à ce sujet et, plus précisément, au sujet du questionnement et de la discussion pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle des jeunes enfants.

5.1.5. Les interventions après la LIHV

La dernière étape de la LIHV permet de clore l'activité de lecture avec les enfants. Plusieurs interventions sont recommandées pour cette étape, dont le fait de faire un retour sur l'histoire, de revenir sur les principaux éléments de cette dernière et de laisser les enfants raconter son déroulement dans leurs propres mots. Aussi, il est suggéré d'amener les enfants à faire des liens entre ce qui leur a été lu et leurs propres expériences personnelles et de les amener à faire un bilan des connaissances acquises, lorsque la situation s'y prête. Enfin, Yopp et Yopp (2012) proposent de réaliser des activités suite à la LIHV afin d'accroître le bagage de connaissances des enfants en leur permettant de réinvestir ces apprentissages lors de la LIHV. Toutes ces interventions ont été présentées dans le cadre conceptuel et se retrouvent dans le tableau 11 (voir annexe II).

D'entrée de jeu, les résultats montrent que seulement 9% des enseignantes rapportent ne pas faire de retour sur l'histoire *très souvent ou souvent* puisque les enfants sont trop fatigués, ce qui permet de croire, qu'au contraire, presque toutes les enseignantes (91%) déclareraient faire un retour sur la LIHV. Ce constat est encourageant puisque cette intervention est recommandée par plusieurs chercheurs (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson,

2011; Tauveron, 2002 ; Viola, 1998 ; WWC, 2015 ; Yopp & Yopp, 2012). Aussi, ce résultat permet de croire que les enseignantes interrogées réalisent possiblement des interventions suite à la LIHV. L'analyse qui suit permettra d'y porter un regard plus approfondi.

À la lumière des résultats, la majorité des répondantes (69,1%) rapportent revenir sur les prédictions faites avant la lecture *très souvent ou souvent*. Rappelons que Tauveron (2002) stipule l'importance de revenir sur les prédictions réalisées *avant* la LIHV afin de rendre cette intervention pertinente. À ce titre, les résultats obtenus lors de la phase *avant* la LIHV montraient que la majorité d'entre elles (80,5%) amenaient les enfants à prédire le déroulement de l'histoire *très souvent ou souvent*. Il est donc intéressant de constater que la majorité des enseignantes déclarent vérifier leurs prédictions *après* la LIHV. Toutefois, il apparaît nécessaire de questionner cette intervention. En effet, Dupin de Saint-André (2011), au terme de sa recherche, constatait une différence marquée entre les pratiques rapportées et observées des enseignantes en ce qui concerne la vérification des prédictions. Plus précisément, dans les pratiques déclarées, les enseignantes formées disaient vérifier leurs prédictions fréquemment et très fréquemment, alors que les pratiques observées ont montré qu'un très faible pourcentage d'entre elles vérifiait réellement leurs prédictions. Sachant cela, les résultats de la présente recherche doivent être considérés avec précaution : les enseignantes vérifient-elles réellement leurs prédictions *après* la LIHV ? Encore une fois, il s'agit d'une question sans réponse étant donné les limites attribuées à la méthodologie choisie.

Pour évaluer la compréhension des enfants et préciser certains éléments de l'histoire, il est suggéré de revenir sur les principaux éléments de l'histoire ainsi que sur son déroulement (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011). À ce titre, les résultats attestent que seulement 42,3% des répondantes disent mettre en œuvre cette intervention. Il semble donc que cette dernière soit délaissée par un peu plus d'une

enseignante sur deux, malgré son importance. Cela n'est pourtant pas surprenant puisque pour revenir sur les éléments importants de l'histoire, il semble nécessaire de prendre le temps de discuter, et Dupin de Saint-André (2011), dans son étude, observait que peu de temps était accordé aux discussions *après* la LIHV. En revanche, tel que le recommandent Yopp et Yopp (2012), il apparaît que la majorité des répondantes (82,9%) disent demander aux enfants s'ils ont apprécié l'histoire *très souvent ou souvent*. Bien que cette intervention soit recommandée précisément pour la LIHV d'albums documentaires, il est positif de constater que la plupart des enseignantes aient à cœur de faire cette intervention. En effet, cet échange permet de revenir sur les éléments importants de l'histoire (Yopp & Yopp, 2012). Toutefois, une hypothèse émerge aux regards de ces résultats : puisque la majorité des enseignantes semblent mettre de côté le retour sur les éléments importants de l'histoire, que comprennent-elles de l'expression « demander aux enfants leur appréciation de l'histoire » ? S'agit-il pour elles d'une question ouverte encourageant les enfants à échanger et à discuter à ce sujet ou s'agit-il d'une question fermée qui perdrait alors son sens ? Cet aspect pourrait être intéressant à vérifier.

Quant au fait de demander aux enfants de faire un rappel de l'histoire, les résultats obtenus montrent qu'à peine une enseignante sur trois (32%) rapporte demander aux enfants de raconter l'histoire dans leurs mots *très souvent ou souvent*. Ainsi, il apparaît possible que cette pratique soit plus négligée par un bon nombre d'enseignantes, bien qu'elle soit recommandée pour permettre aux enfants de mettre en mots leur pensée (Dupin de Saint-André, 2011).

Les résultats obtenus au sujet de l'intervention « *amener les enfants à faire des liens entre l'histoire et leur propre vécu* » semblent mitigés. Effectivement, la majorité des enseignantes (61,8%) déclarent questionner les enfants pour qu'ils fassent des liens avec leur vécu ou ce qu'ils connaissent déjà *très souvent ou souvent*, alors que seulement 36,1% d'entre elles rapportent questionner les enfants pour qu'ils fassent des liens avec d'autres

histoires. Il semble donc que ces dernières aient à cœur d'amener les enfants à faire des liens entre l'histoire, leur vécu et leurs connaissances, mais qu'elles soient un peu moins nombreuses à les inviter à faire des liens avec d'autres histoires qui leur ont été lues. Toutefois, à la lumière de ces constats, il n'est pas surprenant de remarquer que la majorité des enseignantes sondées (66,7%) affirment demander aux enfants ce qu'ils ont appris de l'histoire *très souvent ou souvent*, ce que recommande Viola (1998). Il est possible de supposer que, puisque les enseignantes permettent aux enfants de faire des liens entre l'histoire, leur vécu et leurs connaissances, celles-ci profitent de cette occasion pour les amener à faire un bilan des connaissances qu'ils ont acquises durant la LIHV.

Enfin, Yopp et Yopp (2012) proposent aux enseignantes de réaliser des activités suite à la LIHV afin de permettre aux enfants d'enrichir leurs connaissances et de les approfondir. Bien que cette intervention soit recommandée plus spécifiquement pour la LIHV d'albums documentaires, il semblait pertinent d'interroger les enseignantes à ce sujet lors de la collecte de données. D'ailleurs, trois énoncés étaient consacrés à cette intervention afin de documenter les pratiques à cet effet. Tout d'abord, l'énoncé « *je range le livre dès que la lecture est terminée et je commence une autre activité* » avait pour objectif de vérifier si les enseignantes déclarent réaliser une activité en lien avec la LIHV effectuée. À ce titre, les résultats montrent que seulement 25,6% des enseignantes rapportent ranger le livre *très souvent ou souvent*, ce qui permet de croire, au contraire, que la majorité d'entre elles (74,4%) réalisent une activité en lien avec le livre lu aux enfants. Or, les résultats suivants permettent d'en douter puisque seulement 19,5% et 11,4% des enseignantes déclarent respectivement réaliser une activité qu'elles ont conçue en lien avec le livre ou qui leur a été suggérée (par l'auteur, des collègues, un blogue, etc.) *très souvent ou souvent*. Ainsi, quelles activités font réellement les enseignantes après la LIHV ? Celles-ci permettent-elles de réinvestir et d'approfondir les connaissances acquises en lien avec l'histoire ? Des observations en classe permettraient certainement d'approfondir cet aspect.

5.1.5.1. Les interventions *après* la LIHV et les inférences

Une seule intervention se rapportait aux inférences pour cette étape de la LIHV et il apparaît que celle-ci soit plutôt délaissée par la majorité des enseignantes. En effet, Dupin de Saint-André (2011) et Fisher et Doyon (2010) recommandent aux enseignantes de laisser les enfants raconter l'histoire dans leurs propres mots, pourtant, seulement 32% des enseignantes interrogées dans la présente recherche rapportent le faire *très souvent ou souvent*. Il semble donc que cette pratique soit mise en œuvre plus rarement par la majorité des enseignantes (68%) alors qu'il s'agit d'un excellent moyen d'accéder à la compréhension inférentielle des enfants. En effet, lors du rappel de récit, les enfants racontent l'histoire, ce qui offre la possibilité à l'enseignante de vérifier s'ils ont fait des liens, par exemple entre les actions des personnages (causes et conséquences), ce qui lui permet de savoir si les enfants ont fait des inférences (Dupin de Saint-André, 2011).

5.1.5.2. Synthèse

Au regard des résultats obtenus, il appert que presque toutes les enseignantes (91%) déclarent faire un retour *après* la LIHV. Pourtant, en analysant les résultats, il est possible de constater à plusieurs égards que cette étape soit moins priorisée par bon nombre d'entre elles. Plus précisément, bien que les enseignantes rapportent vérifier les prédictions faites au début de la LIHV, les résultats obtenus par Dupin de Saint-André (2011) permettent de soulever l'hypothèse que cette pratique soit, en fait, possiblement mise de côté. Aussi, moins de la moitié des répondantes de la présente étude disent revenir sur les principaux éléments de l'histoire et, malgré le fait qu'elles soient nombreuses (la majorité) à demander aux enfants s'ils ont apprécié l'histoire, il est possible de soulever l'hypothèse que cette intervention ne permet pas à ceux-ci de réellement discuter et échanger au sujet des événements clés de l'histoire. Ajoutons à cela que moins de la moitié des répondantes

sondées déclarent demander aux enfants de faire un rappel de l'histoire dans leurs propres mots, et que les résultats concernant le fait d'amener les enfants à faire des liens entre leur vécu, leurs connaissances et l'histoire sont mitigés. De surcroît, les enseignantes sont nombreuses à dire faire des activités suite à la LIHV, mais très peu d'entre elles déclarent les concevoir ou s'inspirer d'activités suggérées. Alors font-elles réellement des activités *après* la LIHV ? Quant aux inférences, il apparaît qu'elles sont peu abordées *après* la LIHV. Ainsi, les résultats obtenus semblent dénoter un besoin de formation relatif aux interventions *après* la LIHV, ce qui n'est par contre pas surprenant étant donné le peu d'écrits disponibles sur le sujet.

5.2. L'ANALYSE DES RÉSULTATS OBTENUS : IDENTIFICATION DES BESOINS DE FORMATION

Le deuxième objectif de cette recherche a pour but de vérifier l'adéquation entre les interventions recommandées dans la littérature scientifique et les pratiques déclarées des enseignantes de maternelle 5 ans pour identifier des besoins de formation. Pour répondre à cet objectif et, plus précisément, au défi de cibler des besoins de formation, il apparaît intéressant d'identifier, d'une part, des besoins de formation qui se dégagent de l'adéquation entre les pratiques déclarées des enseignantes interrogées et les interventions recommandées dans la littérature scientifique et, d'autre part, d'analyser les besoins de formation déclarés par les enseignantes sondées afin de déceler quels sont les besoins qu'elles considèrent avoir.

5.2.2. Synthèse des besoins de formation identifiés à partir du portrait des pratiques déclarées des enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV

Au terme de l'analyse des résultats de la section 5.1, il est possible d'identifier des pistes de formation pour chacune des différentes phases de la LIHV. Il importe néanmoins

de préciser que la *planification* et la phase *après* la LIHV apparaissent comme étant les deux étapes de la LIHV lors desquelles plusieurs interventions recommandées semblent plus délaissées par les enseignantes interrogées. D'entrée de jeu, il s'agit d'une piste éventuelle de formation.

Tout d'abord, six besoins de formation ont été identifiés lors de la *planification* de la LIHV, dont deux concernant les inférences. Plus précisément, au regard des résultats obtenus, il semble qu'une formation concernant l'analyse préalable de l'histoire pourrait guider les enseignantes vers une planification adéquate de questions et de sous-questions, dont des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants. En effet, plusieurs chercheurs recommandent de planifier ces questions (Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Makdissi et al., 2010 et Van Kleeck, 2008 ; Zucker et al., 2010) puisque cela permettrait aux enseignantes d'être mieux outillées pour favoriser les échanges et les discussions lors des étapes suivantes de la LIHV. De surcroît, puisque les résultats de la présente recherche montrent que la réalisation de discussions *pendant* la LIHV est une pratique plus délaissée par la majorité des enseignantes, il serait pertinent de sensibiliser ces dernières afin qu'elles planifient adéquatement des questions et des sous-questions qui leur permettraient de mener à bien ces discussions *pendant* la LIHV. Quoi qu'il en soit, l'analyse préalable de l'histoire demeure nécessaire pour permettre cette planification.

Également, tel que le suggère Van Kleeck (2008), il pourrait être approprié d'encourager les enseignantes à garder des traces écrites de leur planification, ce que la majorité d'entre elles rapportent ne faire que rarement. Kindle (2013) rapportait, au terme de son étude, que certaines enseignantes sont peu enclines à planifier la LIHV, par conséquent, pour alléger cette préparation à la lecture, il pourrait être judicieux de les encourager à conserver des notes écrites de celle-ci. Au sujet des inférences, encore une fois, le fait de former les enseignantes pour qu'elles analysent l'histoire et ciblent des

questions apparaît pertinent afin qu'elles puissent soutenir le développement de la compréhension inférentielle des enfants (Dupin de Saint-André, 2011 ; Van Kleeck, 2008). En effet, l'analyse de l'histoire permet notamment de cibler les éléments clés de l'histoire et les passages qui sont propices pour lancer des discussions soutenant le développement de la compréhension des inférences (Van Kleeck, 2008).

Quatre besoins de formation ressortent de l'analyse des pratiques déclarées des enseignantes en ce qui concerne la phase *avant* la LIHV et les inférences lors de cette étape. Tout d'abord, il semble indiqué de former les enseignantes pour qu'elles présentent une intention de lecture claire aux enfants, et ce, afin de leur offrir une perspective de lecture commune, tel que le recommandent notamment Dickinson et Smith (1994) et Fisher et ses collaborateurs (2004). Aussi, il apparaît pertinent de les former quant aux interventions se rapportant au contexte éditorial. En effet, bien que la majorité des répondantes déclarent présenter ce contexte aux enfants, les résultats permettent de croire qu'elles ne les amènent pas nécessairement à faire des liens entre les différents livres lus, leurs illustreurs et leurs auteurs. Or, tel que le mentionne Tauveron (2002), ce sont ces liens qui rendent l'intervention significative. Il serait également souhaitable de rappeler l'importance d'activer les connaissances antérieures des enfants *avant* la LIHV aux enseignantes puisqu'il appert que cette intervention semble plus délaissée par ces dernières. En effet, même si celles-ci déclarent choisir des livres près de leur réalité, la discussion qui a pour objectif d'activer les connaissances antérieures des enfants leur permet de se préparer à lecture de l'histoire et de mieux la comprendre (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Duke et Martin, 2015 ; Kispal, 2008 ; Levesque, 1989 ; Makdissi et al., 2010), d'où l'importance de la réaliser. Elle permet aussi de préparer les enfants à faire des inférences *pendant* la LIHV (Dougherty Stahl, 2014 ; Kispal, 2008) ; intervention qu'il serait aussi pertinent d'encourager dans le cadre d'une éventuelle formation.

Quant aux interventions lors de la phase *pendant* la LIHV, les pratiques déclarées des enseignantes permettent de dresser un portrait plutôt positif de celles-ci. Malgré tout, un besoin de formation peut être identifié et il se rapporte à l'importance de favoriser les échanges et les discussions. Les résultats de cette recherche mettent en lumière le fait que la discussion semble délaissée par une majorité d'enseignantes, permettant ainsi de croire que le questionnement, que déclarent mettre en œuvre les répondantes, ne favorise possiblement pas souvent les échanges et la discussion. Tel que le constatait Kindle (2013), ce qui différencie nettement les pratiques des enseignantes en contexte de LIHV, c'est la capacité à susciter des discussions grâce au questionnement. En effet, celle-ci concluait que certaines enseignantes étaient moins habiles à favoriser la discussion, ce qu'avait également remarqué Dupin de Saint-André (2011). Plus précisément, Dupin de Saint-André (2011) observait que les enseignantes formées pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle avaient tendance à poser davantage de questions ouvertes qui favorisent la discussion que leurs collègues non formées. Par conséquent, les deux chercheuses recommandaient de former les enseignantes à ce sujet. Les résultats de la présente étude permettent de croire qu'il s'agit également d'un besoin de formation, c'est-à-dire que les enseignantes devraient être formées pour susciter des discussions et favoriser les échanges grâce à un questionnement efficace.

Tout comme c'est le cas pour la phase de *planification* de la LIHV, il appert que les interventions se rapportant à la phase *après* la LIHV sont plus délaissées par un bon nombre d'enseignantes interrogées. En effet, suite à l'analyse des pratiques déclarées *après* la LIHV, six besoins de formation ont été identifiés, dont un se rapporte plus précisément aux inférences. Tout d'abord, il serait pertinent de mettre en valeur l'importance de vérifier les prédictions réalisées par les enfants *avant* la LIHV, lors du retour sur celle-ci. C'est ainsi que cette intervention prend tout son sens (Tauveron, 2002) puisque les enfants peuvent vérifier leurs hypothèses et comprendre pourquoi celles-ci s'avèrent justes ou non. Les résultats de la présente étude montrent que les enseignantes déclarent le faire.

Néanmoins, les résultats qu'avait obtenus Dupin de Saint-André (2011), et qui montraient une différence significative entre les pratiques déclarées et observées à cet égard, permettent de croire qu'il s'agirait d'un élément pertinent à intégrer au contenu d'une éventuelle formation.

Les résultats obtenus permettent de penser que les enseignantes sont nombreuses à demander aux enfants leur appréciation de l'histoire, mais qu'elles sont moins nombreuses à leur permettre de revenir sur les éléments clés de celle-ci par le biais d'échanges et de discussions. De fait, il semblerait approprié de sensibiliser les enseignantes à ce sujet. Plus précisément, lorsque les enseignantes questionnent les enfants pour savoir s'ils ont apprécié l'histoire, il s'agit d'une occasion idéale pour les amener à discuter des éléments clés de celle-ci et pour revenir sur les principaux éléments et événements qui ont caractérisé l'histoire (événement déclencheur, conflit, dénouement, etc.) (Dougherty Stahl, 2014). De plus, le rappel de l'histoire est une intervention qui semble délaissée par la majorité des répondantes, bien qu'elle permette à l'enfant de mettre en mots sa pensée et à l'enseignante de vérifier quels liens et quelles inférences il a faits (Dupin de Saint-André, 2011). Par conséquent, il apparaît essentiel de rappeler aux enseignantes l'importance de cette intervention, notamment en ce qui concerne le développement de la compréhension inférentielle.

Les pratiques déclarées montrent que les enseignantes semblent moins nombreuses à souligner l'importance d'amener les enfants à faire des liens entre les différentes histoires qui leur sont lues. Bien qu'elles déclarent amener les enfants à faire des liens entre l'histoire, leur vécu et leurs connaissances, elles sont moins nombreuses à leur permettre de faire des liens entre les différents livres qui ont fait l'objet d'une LIHV, ce qui leur permet notamment de se familiariser avec la structure du récit (WWC, 2015). Enfin, pour permettre aux enfants de réinvestir les apprentissages faits *pendant* la LIHV, il pourrait être judicieux

de rehausser l'importance de réaliser des activités en lien avec la LIHV (Yopp & Yopp, 2012), même lors de LIHV d'albums narratifs.

En somme, au regard des pratiques rapportées par les répondantes de la présente recherche, il est possible de soutenir les recommandations formulées par certains chercheurs, dont Kindle (2013) et Dupin de Saint-André (2011), et d'encourager la formation des enseignantes de maternelle afin qu'elles mènent des LIHV susceptibles de soutenir le développement de la compréhension et de la compréhension inférentielle des enfants.

5.2.1. Besoins de formation déclarés par les enseignantes concernant la LIHV

Deux questions du questionnaire auto-déclaré ont permis d'interroger directement les enseignantes sur leurs besoins de formation. L'une d'elles avait pour objectif d'interroger les répondantes afin de déterminer si elles avaient déjà reçu de la formation au sujet de la LIHV. L'autre leur demandait de déterminer si elles ressentaient le besoin de recevoir de la formation à ce sujet et, si oui, d'identifier le ou les types de formation requis parmi une liste de choix suggérés. À la lumière des résultats obtenus, il apparaît qu'une enseignante sur deux (50,8%) déclare avoir reçu de la formation sur la LIHV. Les résultats montrent également que la formation sur la LIHV est principalement dispensée par les commissions scolaires (69,8%). Il est heureux de constater que les enseignantes déclarent avoir reçu de la formation sur la LIHV puisque cela va dans le même sens que les recommandations de Kindle (2013) et de Dupin de Saint-André (2011). En effet, au terme de leurs études, les deux chercheuses concluent que les enseignantes ont besoin d'être formées pour réaliser des LIHV de qualité et, de surcroît, Kindle (2013) précise que la qualité de l'expérience du jeune enfant dépend des pratiques enseignantes, d'où la nécessité que les milieux professionnels offrent de la formation à ce sujet.

Les résultats illustrent également que la majorité des répondantes interrogées (68,5%) déclarent ne pas avoir besoin de formation portant sur la LIHV, alors que seulement 31,5% d'entre elles déclarent en avoir besoin. De fait, bien qu'une enseignante sur deux n'ait pas reçu de formation portant sur la LIHV, la majorité d'entre elles ne souhaitent pas en recevoir. Il semble donc possible de croire qu'elles se sentent suffisamment outillées à ce sujet, ce qui expliquerait les résultats obtenus. Pourtant, les recommandations de Kindle (2013) et de Dupin de Saint-André (2011) qui ont observé des enseignantes de maternelle lors de LIHV, rappellent d'interpréter ces résultats avec prudence. D'ailleurs, le portrait des pratiques enseignantes dressé préalablement permet de croire que certaines interventions recommandées dans la littérature scientifique devraient être encouragées afin d'être intégrées plus fréquemment à leurs pratiques en contexte de LIHV.

Quant au faible pourcentage de répondantes (31,5%) qui rapportent désirer de la formation sur la LIHV, ces dernières devaient indiquer quels types de formation elles souhaitaient recevoir à ce sujet. Elles pouvaient choisir une formation portant sur la LIHV en général, sur sa *planification*, sur les phases *avant*, *pendant* ou *après* la LIHV, sur le choix de livres, le rôle des personnages, les inférences, ou elles pouvaient préciser un besoin autre. Les résultats obtenus montrent clairement que la majorité de ces 39 répondantes ne considèrent pas avoir besoin de formation, et ce, dans toutes les catégories proposées. Cependant, il ressort qu'une formation sur la LIHV en général (15,3%), sur la phase *après* la LIHV (16,1%), sur le choix de livres (14,5%) et sur les inférences (15,3%) sont les types de formation les plus rapportés, malgré les faibles pourcentages obtenus. Ici, il est intéressant de constater que les enseignantes déclarent avoir besoin de formation au sujet du choix de livres, ce qui se rapporte à la phase de *planification* de la LIHV. De même, elles expriment des besoins au sujet de la phase *après* la LIHV et quant aux inférences. Au regard du portrait des pratiques enseignantes dressé précédemment, il s'agit des deux étapes de la LIHV pour lesquelles le plus de besoins de formation ont été ciblés,

tout comme il ressort que les interventions relatives aux inférences lors de ces deux phases devraient être encouragées. Ces besoins déclarés par les enseignantes semblent donc faire écho aux besoins ciblés dans la présente étude.

À la lumière des résultats qui se rapportent aux besoins de formation déclarés par les enseignantes, il est possible de constater qu'une différence apparaît tout de même entre ces besoins de formation et ceux identifiés à partir de l'adéquation des pratiques déclarées et les recommandations de la littérature scientifique. La majorité des répondantes (68,5%) affirment ne pas avoir besoin de formation, alors que plus d'une dizaine de besoins de formation ont été identifiés au terme de l'analyse des résultats. Serait-il possible de croire que le portrait des pratiques enseignantes varie d'une commission scolaire à l'autre ? Cela serait-il en lien avec la formation dispensée par chaque commission scolaire ?

Dans le chapitre des résultats, un test de comparaison des données Khi-deux (χ^2) a été réalisé entre les deux groupes de répondantes afin de déterminer s'il existe une différence significative quant aux réponses qu'elles ont données relativement à la formation reçue sur la LIHV et les besoins de formation qu'elles déclarent avoir à ce sujet. Les résultats à ce test montrent une différence significative entre les deux groupes d'enseignantes (celles provenant de la CSDN et celles provenant de la CSBE). En effet, il apparaît que les enseignantes de la CSBE sont moins nombreuses à rapporter avoir reçu de la formation sur la LIHV (25,5%) que celles de la CSDN (71%) et, il apparaît qu'un plus grand pourcentage d'entre elles (47,3%) souhaitent recevoir de la formation sur la LIHV que celles de la CSDN (18,8%). Il est alors possible de croire que cette différence entre les deux groupes de répondantes pourrait expliquer, en partie, la différence entre les besoins de formation déclarés par les enseignantes et les besoins de formation identifiés au terme de l'analyse des pratiques déclarées.

CONCLUSION

Après l'analyse des résultats obtenus qui a permis notamment de dresser un portrait des pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans et d'identifier des besoins de formation, ce dernier chapitre a pour objectif de présenter les apports de la présente recherche, en plus de préciser les limites méthodologiques inhérentes à celle-ci et d'offrir différentes pistes pour des recherches futures.

La plus grande force de cette recherche est qu'elle apporte un éclairage nouveau quant aux pratiques des enseignantes de maternelle 5 ans du Québec en contexte de lecture interactive à haute voix (LIHV). Menée auprès d'un échantillon important d'enseignantes de deux commissions scolaires, cette dernière contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine des pratiques enseignantes qui soutiennent l'émergence de l'écrit, le vocabulaire, la compréhension en lecture et la compréhension inférentielle. En effet, cette recherche a essentiellement permis de dresser un portrait des pratiques déclarées de 124 enseignantes de maternelle 5 ans de la CDSN et de la CSBE en contexte de LIHV, ce que peu d'études ont permis avant elle.

Aussi, cette recherche a permis de recenser les pratiques recommandées dans la littérature scientifique se rapportant aux quatre phases de la LIHV que sont la *planification* de la LIHV et les étapes *avant*, *pendant* et *après* la LIHV (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Duke & Martin, 2015 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Levesque, 1989 ; Makdissi et al., 2010 ; Tauveron, 2002 ; Turgeon, 2005 ; Van Kleeck, 2008 ; Wiseman, 2010 ; WWC, 2015). D'ailleurs, le tableau 11 (annexe II) les synthétise et pourrait s'avérer un outil fort utile pour différents acteurs du milieu de l'enseignement.

De plus, au terme de cette recherche, un portrait des pratiques enseignantes au regard des inférences en contexte de LIHV a également été dressé. Sachant qu'il est recommandé de soutenir le développement de la compréhension inférentielle dès la petite enfance (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Lefevbre et al., 2012 ; Makdissi et al., 2010), ce portrait ajoute un autre regard sur les pratiques mises en œuvre par les enseignantes de maternelle 5 ans à son sujet.

Par ailleurs, il a été possible d'identifier des besoins de formation à partir de l'adéquation entre les pratiques déclarées des enseignantes sondées et les interventions recommandées dans la littérature scientifique en contexte de LIHV. Cela pourrait éventuellement permettre à des chercheurs ou à des formateurs de guider non seulement les enseignantes de maternelle 5 ans, mais également celles de maternelle 4 ans et les éducatrices en petite enfance dans la réalisation de la LIHV.

Au regard du portrait dressé grâce à la description des pratiques déclarées des enseignantes en contexte de LIHV, il est possible d'observer que ces dernières réalisent de nombreuses interventions, dont certaines soutenant plus précisément le développement de la compréhension inférentielle. Par exemple, il est heureux de remarquer que les enseignantes, lors de la *planification* de la LIHV, rapportent choisir des livres de qualité et prendre connaissance du livre avant d'en faire la lecture. Aussi, lors de la phase *avant* la LIHV, il est positif de constater que les enseignantes ont à cœur de créer un contexte propice à l'écoute en positionnant les enfants près d'elles et rendant les illustrations visibles. Par ailleurs, les résultats montrent que les enseignantes se soucient de questionner les enfants *pendant* la LIHV et qu'elles prennent soin de faire un retour sur la LIHV *après* celle-ci. De fait, la présente recherche a permis de dresser un bilan plutôt positif des pratiques déclarées par les enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV.

Néanmoins, ce portrait permet de conclure que plusieurs interventions recommandées dans la littérature scientifique lors la phase de *planification* de la LIHV et lors de la phase *après* la LIHV sont plus délaissées par les enseignantes et qu'il serait profitable d'en rehausser l'importance dans un contexte de formation. Il en va de même pour certaines interventions recommandées lors des phases *avant* et *pendant* la LIHV, dont principalement les interventions se rapportant à la discussion et aux échanges *pendant* la LIHV. En ce sens, il apparaît que les résultats obtenus font écho aux recommandations formulées par certains chercheurs, dont Kindle (2013) et Dupin de Saint-André (2011). En effet, ces deux chercheuses recommandaient de former les enseignantes pour qu'elles réalisent des LIHV lors desquelles la discussion et les échanges sont privilégiés grâce à un questionnement efficace. Au terme de la présente étude, les résultats permettent de croire qu'il serait approprié de rappeler aux enseignantes l'importance de la discussion et le rôle du questionnement à cet égard. D'ailleurs, tel que le constataient ces dernières, la formation a un effet positif sur les pratiques effectives des enseignantes. Ainsi, il est possible de croire qu'une formation orientée sur les besoins de formation identifiés dans la présente recherche pourrait avoir un impact positif sur les pratiques enseignantes en contexte de LIHV.

Les limites méthodologiques

Comme toute étude, et bien qu'elle présente des apports intéressants et qu'elle ait été menée dans le plus grand sérieux et avec rigueur, cette recherche comporte différentes limites tant méthodologiques qu'humaines qu'il importe de souligner.

Tout d'abord, il n'est pas possible de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des enseignantes de maternelle 5 ans. Bien que le portrait dressé représente la réalité de 124 enseignantes interrogées, rappelons qu'il ne s'agit que de répondantes volontaires. Elles proviennent de deux commissions scolaires différentes mais ont, pour certaines, reçu des formations portant sur la LIHV dispensées par leur milieu de travail, ce qui est susceptible

d'avoir influencé leurs pratiques déclarées. L'analyse des résultats a d'ailleurs révélé une différence entre les répondantes des deux commissions scolaires en ce qui trait aux formations qu'elles rapportent avoir reçues.

Pour rendre ce portrait plus généralisable, il aurait été nécessaire de réaliser cette recherche avec un échantillon plus représentatif d'enseignantes de maternelles 5 ans provenant de toutes les régions du Québec. Également, il importe de souligner que cette recherche dresse le portrait d'enseignantes de maternelle 5 ans uniquement. Bien que les enseignantes de maternelle 4 ans réalisent également des LIHV, il a été décidé de s'attarder uniquement aux pratiques des enseignantes de maternelle 5 ans pour les besoins de la présente recherche.

Dans le même ordre d'idées, l'échantillon de cette recherche présente une limite en soi. En effet, malgré le fait que les réponses ont été données volontairement et dans l'anonymat et la confidentialité, celles-ci ont pu être influencées par un effet de désirabilité sociale. Plus précisément, en remplissant le questionnaire, certaines répondantes ont pu se laisser influencer par ce qu'elles pensent être de bonnes ou de mauvaises pratiques en contexte de LIHV. Ce désir de plaire à l'expérimentateur peut biaiser les réponses données et donc influencer les résultats, ce dont il faut être conscient.

En second lieu, une limite importante de cette recherche se rapporte au choix de l'outil de collecte de données. En effet, seul le questionnaire auto-déclaré a été utilisé dans le cadre de la présente recherche, ce qui n'a pas permis de confronter les pratiques déclarées par les enseignantes à des pratiques observées. En ce sens, d'autres outils auraient pu apporter un regard plus juste sur les pratiques des enseignantes interrogées. À titre d'exemple, une observation directe en classe aurait permis de porter un regard précis sur les pratiques que les enseignantes ont déclaré faire et aurait permis de compléter l'information recueillie grâce au questionnaire. De même, une entrevue avec les enseignantes aurait

amené ces dernières à approfondir leurs réponses et à clarifier leur compréhension des énoncés proposés. Il aurait également été pertinent d'ajouter quelques réponses ouvertes dans le questionnaire auto-déclaré afin de permettre aux enseignantes de justifier davantage leurs réponses. Toutes ces options auraient permis d'approfondir le portrait des pratiques des enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de LIHV. Par exemple, des questions ouvertes, ajoutées à certaines questions fermées portant sur les inférences, auraient permis aux répondantes d'expliquer ce qu'elles entendent par « préparer les questions à poser aux enfants » ou encore « expliquer les mots nouveaux ou difficiles » et comment elles le font avec les enfants. Cela aurait permis d'interroger les enseignantes par rapport aux interventions en lien avec les inférences. Plus précisément, il aurait pu être pertinent de déterminer jusqu'à quel point ces interventions permettent ou non le travail des inférences en contexte de LIHV. Cependant, dans le cadre de la présente recherche et considérant la taille de l'échantillon, il a été nécessaire de s'imposer certaines restrictions.

Il aurait été intéressant de pousser les analyses afin de raffiner davantage leur interprétation. Entre autres, il aurait été possible de dégager des profils en réalisant des recoupements entre ce que les enseignantes déclarent faire au moment de la *planification* et ce qu'elles déclarent faire *avant, pendant* et *après* la LIHV. Par exemple, parmi celles qui déclarent planifier, quelles sont celles qui posent des questions ? Cela aurait aussi pu être effectué entre les pratiques déclarées et les besoins de formation, ou entre les formations déjà reçues et les besoins exprimés. Dans tous les cas, ces analyses auraient permis d'approfondir l'interprétation des résultats. En ce sens, il s'agit d'une limite de cette étude.

Le questionnaire a été élaboré en fonction des écrits recensés dans la problématique et dans le cadre conceptuel de cette recherche. Ainsi, il s'inscrit dans un cadre dimensionnel qui se limite à cette revue de la littérature. Par ailleurs, le questionnaire auto-déclaré comporte une soixantaine d'items ; les pratiques enseignantes sont donc interrogées uniquement par ces items, ce qui constitue aussi une limite en soi. Il va sans dire que les

résultats obtenus sont donc limités à ce cadre et que d'autres instruments de collecte de données, tels que mentionnés précédemment, auraient pu permettre l'obtention de résultats différents, voire plus riches. Il n'en demeure pas moins que ce questionnaire, validé auprès d'une équipe d'experts (une spécialiste en littérature jeunesse, un expert en mesure et évaluation et des enseignantes du préscolaire) pourra être un outil utilisé par d'autres chercheurs dans le domaine.

De surcroît, une faiblesse de cette recherche pourrait être associée aux échelles proposées dans le questionnaire. Plus précisément, une échelle de type *Likert* à quatre niveaux a été retenue pour que les enseignantes puissent témoigner de la fréquence de leurs pratiques en contexte de LIHV. Ainsi, elles pouvaient indiquer, pour chaque pratique, une des quatre réponses proposées : « très souvent », « souvent », « à l'occasion » ou « presque jamais ». Malgré le souhait de rendre ces réponses les plus claires possibles, il reste qu'une certaine imprécision demeure quant au choix de ces termes, ce qui a pu influencer les réponses des enseignantes. Il aurait été pertinent d'ajouter à ces choix une échelle de fréquence pour préciser les réponses des enseignantes (ex. : 2 à 4 fois par semaine/souvent). D'ailleurs, il aurait été fort intéressant d'utiliser aussi cette échelle de fréquence en ce qui concerne les types de livres exploités par les enseignantes lors des LIHV. Les résultats obtenus auraient alors été plus parlants.

Enfin, pour faciliter l'analyse des résultats, les réponses obtenues ont été regroupées en deux catégories : « *très souvent ou souvent* » et « *à l'occasion ou presque jamais* ». Bien que cette décision ait été prise, il faut admettre que les résultats de cette étude auraient peut-être été plus précis s'ils avaient été traités en conservant l'échelle à quatre niveaux.

Les recherches à venir

Au terme de cette recherche, un portrait des pratiques déclarées des enseignantes de maternelle 5 ans a été dressé. Pour l'enrichir, il apparaît pertinent de réaliser une description à plus grande échelle des pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans et d'ajouter à ce portrait les pratiques des enseignantes de maternelle 4 ans en contexte de LIHV. Cela permettrait de dresser un bilan plus représentatif des pratiques de ces enseignantes au Québec. Par ailleurs, afin de rendre le portrait des pratiques enseignantes plus complet, il appert essentiel de confronter les pratiques déclarées aux pratiques effectives grâce à des observations en classe ou des entretiens semi-dirigés. Cela pourrait être fait dans le cadre d'une étude de plus grande envergure.

Plusieurs questionnements ont été soulevés par la présente recherche. À titre d'exemple, que connaissent les enseignantes au sujet des différentes interventions qu'il est recommandé de réaliser lors d'une LIHV ? Il pourrait s'avérer pertinent d'interroger ces dernières afin qu'elles décrivent ce qu'elles connaissent sur le sujet, ce qui permettrait de confronter ces réponses aux pratiques déclarées dans la présente recherche. Aussi, quelle place les enseignantes accordent-elles réellement à la discussion en contexte de LIHV ? Il serait intéressant de questionner la nature des échanges entre les acteurs impliqués dans la LIHV puisque les résultats permettent de croire que la discussion est souvent négligée par un bon nombre de répondantes. Toutes ces interrogations soulignent le besoin d'approfondir le portrait dressé par la présente recherche, soit en questionnant de manière plus spécifique les enseignantes ou en observant leurs pratiques en classe.

Il pourrait également s'avérer pertinent de comparer les pratiques des enseignantes des différentes commissions scolaires du Québec afin de dresser un portrait plus spécifique et de cibler des besoins de formation propres à la réalité des enseignantes de ces milieux scolaires.

Les résultats obtenus permettent de croire que la LIHV est une pratique courante en classe, ce que constatent d'autres chercheurs (Bortnem, 2008 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Giasson & Saint-Laurent, 1999). Pourtant, le programme d'éducation préscolaire en fait peu mention, bien qu'il recommande cette pratique pour soutenir le développement du langage oral de l'enfant et l'éveiller au langage écrit. Par conséquent, cela laisse les enseignantes sans guide pour savoir comment réaliser cette activité et quelles pratiques mettre en œuvre de façon à la rendre efficace. Cette recherche a permis de recenser des interventions recommandées dans la littérature scientifique qui pourraient éventuellement guider d'autres chercheurs à mettre en place des formations afin d'outiller davantage les enseignantes à ce sujet et d'évaluer l'impact de cette formation sur leurs pratiques.

Dans le contexte actuel des réflexions à l'égard des pratiques pédagogiques à privilégier à l'éducation préscolaire, et puisque bon nombre de chercheurs reconnaissent la LIHV comme étant un contexte signifiant pour soutenir le développement de l'enfant (Bianco et al., 2010 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Kindle, 2013 ; Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008), il est pertinent d'approfondir la documentation qui a trait aux pratiques enseignantes en contexte de LIHV. Cela pourrait non seulement servir à guider les enseignantes à cet effet, mais pourrait également s'avérer pertinent pour prévenir d'éventuelles difficultés en lecture.

ANNEXES

ANNEXE I QUESTIONNAIRE AUTO-DÉCLARÉ

Lévis, novembre 2016

Enquête sur les pratiques enseignantes en contexte de lecture interactive à haute voix

Objet : Participation à une étude portant sur les pratiques enseignantes¹⁶ au préscolaire en contexte de lecture interactive à haute voix.

Contexte et Objectif principal de l'étude:

Peu de recherches se sont intéressées à décrire les pratiques des enseignantes du préscolaire en contexte de lecture interactive à haute voix, c'est-à-dire lors de la lecture partagée avec les enfants. Cette étude, qui s'inscrit dans le cadre d'un projet de maîtrise, se propose donc de dresser un portrait des pratiques des enseignantes de maternelle 5 ans dans ce contexte de lecture interactive à haute voix.

Si vous acceptez de participer à cette étude, voici ce que cela implique :

Remplir le questionnaire ci-joint. Une vingtaine de minutes devrait suffire. Il ne s'agit pas de vérifier vos connaissances sur le sujet, mais plutôt d'obtenir des informations relativement à vos pratiques réelles en contexte de lecture interactive à haute voix. Notez qu'il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. **Une fois le questionnaire rempli, retournez-le, par courrier interne, à Mme Nicole Labrecque, directrice adjointe des services éducatifs, en utilisant l'enveloppe ci-jointe. S'il-vous-plaît, prenez soin de sceller l'enveloppe pour assurer la confidentialité.**

¹⁶ Veuillez noter que le féminin est employé dans le présent document afin d'en alléger la lecture.

Voici des informations supplémentaires pouvant répondre à vos inquiétudes concernant votre implication:

- La participation à cette étude vous permettra de contribuer à une activité visant à faire avancer les connaissances dans le domaine du préscolaire et des pratiques enseignantes. Remplir le questionnaire pourrait également vous permettre de réfléchir à votre pratique.

- Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à l'étude et le tout se fait de manière confidentielle. En aucun moment, les membres de l'équipe de recherche de l'UQAR ne pourront associer vos réponses à votre nom. De plus, vous êtes totalement libre de remplir ou non ce questionnaire.

- En ce qui concerne le caractère confidentiel des renseignements fournis tant au niveau de la cueillette et du traitement des données qu'à celui de la publication des résultats, la mesure suivante est prévue : seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux questionnaires complétés.

- Ces données confidentielles seront conservées pour une durée de 7 ans, dans le laboratoire de l'équipe de recherche et seront ensuite détruites par la chercheuse.

Pour toutes questions relatives à l'étude, vous pouvez communiquer avec Jessica Bernier (candidate à la maîtrise en science de l'éducation sous la direction de Julie Mélançon et Monica Boudreau, professeures) aux coordonnées suivantes : jessica.bernier@uqar.ca

Merci beaucoup de votre précieuse participation,

Jessica Bernier (étudiante)

CONSIGNE GÉNÉRALE

Pour chacune des questions de ce questionnaire, identifiez la réponse qui correspond le mieux à votre pratique. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses à ces questions.

À moins d'un avis contraire, il est important de cocher une seule réponse.

QUESTIONNAIRE

SECTION 1 : Pratiques enseignantes en contexte de lecture interactive à haute voix

1. Faites-vous de la lecture interactive à haute voix en classe ?

- Oui
 - Non (Vous pouvez alors passer directement à la section 2.)
- 1.1. Si oui, à quelle fréquence faites-vous de la lecture interactive à haute voix en classe ?

- Quelques fois par mois
- Quelques fois par semaine
- Tous les jours
- Deux fois par jour
- Plus de deux fois par jour

2. En général, combien de temps dure la séance de lecture interactive à haute voix avec les enfants en classe ?

- Moins de 5 minutes
- Entre 6 et 10 minutes
- Entre 11 et 15 minutes
- Entre 16 et 20 minutes
- Plus de 20 minutes

3. Quels genres de livres lisez-vous aux enfants lors de vos lectures interactives à haute voix en classe? **Vous pouvez cocher plusieurs réponses.**

- Albums d'histoires (ex. : contes traditionnels ou modernes, histoires abordant des thèmes de la vie quotidienne, etc.)
- Albums documentaires
- Albums de poésie, comptines, chansons
- Livres pour lecteurs débutants (ex. : livrets de lecture 1^{re} année)
- Albums de jeux de mots, expressions, devinettes, calembours
- Abécédaires

CONSIGNE : Pour les questions suivantes, cochez la fréquence qui correspond le mieux à votre pratique.

Il est important de cocher un seul choix.

		Très souvent	Souvent	À l'occasion	Presque jamais
Dans ma classe, en prévision d'une lecture interactive à haute voix, ...					
PLANIFICATION	1) je planifie ma lecture				
	2) je lis le livre avant de le lire aux enfants				
	3) je cible une intention de lecture (ex. : Nous allons parler des émotions lors de notre lecture)				
	4) je choisis le livre en fonction de mon intention de lecture				
	5) je choisis des textes riches qui permettent de travailler le vocabulaire et la compréhension				
	6) je choisis des textes qui rejoignent les intérêts des enfants et leurs cultures				
	7) j'analyse l'histoire (cibler les passages importants, comprendre la chaîne des événements, identifier les buts et les intentions des personnages principaux)				
	8) je prépare des questions que je poserai aux enfants pendant la lecture				
	9) je prévois des questions de relance pour aider les enfants à préciser leurs idées				
	10) je découvre le livre en même temps que les enfants pour vivre les surprises avec eux				
	11) je prépare des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants avant la lecture				
	12) je garde des traces écrites de ma planification (ex. : une feuille aide-mémoire)				
Dans ma classe, avant de réaliser une lecture interactive à haute voix, :		Très souvent	Souvent	À l'occasion	Presque jamais
AVAN	1) je demande aux enfants de faire des prédictions sur l'histoire (anticiper le contenu et le déroulement)				
	2) je présente le livre dans son contexte éditorial (titre, page				

	couverture, quatrième de couverture, auteur, éditeur et illustrateur)				
	3) je discute du titre et de son utilité avec les enfants (ex. : après avoir lu le titre, je demande aux enfants de quoi parlera l'histoire et comment ils le savent.)				
	4) j'amène les enfants à faire des liens entre les différents livres qui leur ont été lus en classe (faire des liens entre les différents auteurs, éditeurs et illustrateurs, etc.)				
	5) je donne une intention de lecture claire aux enfants				
	6) j'initie une discussion pour activer les connaissances antérieures des enfants				
	7) je place les enfants près de moi				
	8) je positionne le livre pour que les enfants voient les images				
	<u>Dans ma classe, lors d'une lecture interactive à haute voix, ...</u>	Très souvent	Souvent	À l'occasion	Presque
PENDANT	1) j'ajoute des intonations pour rendre la lecture expressive				
	2) je pose des questions pour amener les enfants à réagir et à faire des commentaires sur l'histoire tout au long du récit				
	3) je change de voix pour illustrer les dialogues				
	4) je questionne les enfants pour qu'ils remarquent les rimes				
	5) j'invite les enfants à reconnaître certains mots				
	6) j'invite les enfants à reconnaître certaines lettres				
	7) je pose des questions amenant les enfants à faire des inférences ou des déductions à propos de ce qui n'est pas explicite dans l'histoire (ex. : Comment sais-tu cela ? Pourquoi ?)				
	8) je préfère ne pas demander aux enfants de prédire ce qui va se produire dans la suite de l'histoire pour ne pas leur dévoiler les surprises				
	9) je pose des questions amenant les enfants à analyser les situations ou les événements qui surviennent dans l'histoire (ex. : Où s'est déroulée l'histoire ? Pourquoi arrive-t-il cela ?)				
	10) je pose des questions amenant les enfants à réfléchir aux comportements des personnages (leurs buts, leurs motivations et leurs émotions) (ex. : Pourquoi fait-il cela ? Comment se sent-il)				
	11) je vérifie si les enfants comprennent l'histoire en leur posant des questions sur le texte, en leur faisant raconter des parties de l'histoire, etc.				
	12) j'aime lire des livres lorsque j'ai du temps libre				
	13) je permets aux enfants d'interrompre la lecture en levant la main pour poser des questions ou formuler des commentaires en lien avec le récit				

	14) je reformule le texte quand il est clair que les enfants n'ont pas compris				
	15) j'explique les mots nouveaux ou difficiles				
	16) j'attends à la fin de l'histoire pour questionner les enfants				
	17) je discute avec les enfants des émotions des personnages				
	18) je propose des discussions lors de la lecture				
	19) je lis le passage du livre et après je le tourne pour que les enfants voient les illustrations				
	20) je vérifie la compréhension des enfants relativement à certains mots de vocabulaire				
	21) je fais la lecture sans m'arrêter pour ne pas rendre la lecture trop longue				
	22) je surveille l'attention de l'auditoire en gardant un contact visuel avec celui-ci				
	23) je fais des pauses pour rendre la lecture dynamique				
	24) je demande aux enfants de justifier leurs réponses				
	25) je vérifie si les enfants comprennent bien l'histoire en leur posant des questions sur les illustrations				
	26) je rends explicite la manière dont je m'y prends moi-même pour répondre à une question (ex. : Pourquoi Benjamin est-il triste ? Moi, grâce à l'image, je pense qu'il est triste parce qu'il a perdu son jouet.)				
	27) je donne les réponses aux enfants lorsqu'ils ne savent pas quoi répondre				
	28) j'encourage les enfants à participer en leur offrant des rétroactions positives				
	29) je reformule les propos des enfants pour m'assurer de bien les comprendre				
<u>Dans ma classe, lorsque la lecture interactive à haute voix est terminée, ...</u>		Très souvent	Souvent	À l'occasion	Presque jamais
APRÈS	1) je reviens sur les prédictions faites avant la lecture de l'histoire				
	2) je demande aux enfants s'ils ont apprécié l'histoire				
	3) je demande aux enfants de me raconter l'histoire dans leurs mots				
	4) je préfère ne pas faire de retour sur l'histoire puisque les enfants sont fatigués				
	5) je demande aux enfants ce qu'ils ont appris de l'histoire, lorsque la situation s'y prête				

6) je questionne les enfants pour qu'ils fassent des liens avec d'autres histoires que je leur ai lues en classe				
7) je reviens sur les principaux éléments de l'histoire (ex. : événement déclencheur, conflit, dénouement, etc.)				
8) je questionne les enfants pour qu'ils fassent des liens avec leur vécu ou ce qu'ils connaissent déjà				
9) je range le livre dès que la lecture est terminée et je commence une autre activité				
10) je réalise une activité que j'ai conçue moi-même en lien avec la lecture				
11) je réalise une activité suggérée (par l'auteur, des collègues, un blogue, etc.) en lien avec le livre				

SECTION 2 : Informations générales & Besoins de formation

CONSIGNE : Pour chacune des questions apparaissant ci-dessous, identifiez la réponse qui correspond le mieux à votre réalité personnelle et/ou professionnelle.

Sexe : Féminin Masculin

Nombre d'années d'expérience en enseignement :

- 0-5 ans
 6-10 ans
 11-15 ans
 16-20 ans
 21-25 ans
 Plus de 25 ans

2. Nombre d'années d'expérience en enseignement **au préscolaire** :

- 0-5 ans
 6-10 ans
 11-15 ans
 16-20 ans
 21-25 ans
 Plus de 25 ans

3. Quelle est votre formation universitaire ?

- Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire
 Certificat, précisez : _____
 Études supérieures, précisez : _____
 Autre(s), précisez : _____

4. Avez-vous déjà suivi une formation sur la lecture interactive à haute voix ?

- Oui Non

4.1. Si oui, laquelle ou lesquelles ?

5. Considérez-vous avoir besoin de formation au sujet de la lecture interactive à haute voix?

- Oui Non

5.1. Si oui, parmi les choix suivants, quels sont vos besoins de formation ? **Vous pouvez cocher plusieurs choix.**

J'aimerais avoir de la formation au sujet ...

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> de la lecture interactive à haute voix en général. | <input type="checkbox"/> des interventions à faire après la lecture. |
| <input type="checkbox"/> de la planification de mes lectures interactives à haute voix. | <input type="checkbox"/> de la manière pour choisir des livres de qualité. |
| <input type="checkbox"/> de l'animation de mes lectures interactives à haute voix (questionnement des enfants). | <input type="checkbox"/> des personnages et pour savoir comment les aborder avec les enfants. |
| <input type="checkbox"/> des interventions à faire avant la lecture. | <input type="checkbox"/> des inférences et pour savoir comment les traiter dans l'histoire. |
| <input type="checkbox"/> des interventions à faire pendant la lecture. | |

Autre(s), précisez :

Merci de votre collaboration !

Questionnaire élaboré à partir des écrits des auteurs suivants : Montésinos-Gelet (2000) ; Dupin de Saint-André (2012) ; Labilloy (2012) ; Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012); Provencher (2013) et Boudreau, Beaudoin et Mélançon (en cours, 2016).

ANNEXE II

Tableau 11 - Tableau synthèse des interventions recommandées lors des différentes étapes de la LIHV

Éléments théoriques & Questionnaire				
Interventions à privilégier lors de la planification de la LIHV	Interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle	Numéro de l'énoncé	Énoncés du questionnaire	
PLANIFICATION de la LIHV				
<ul style="list-style-type: none"> • Planifier la lecture (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Fisher et al., 2004 ; Giasson, 2011 ; Hawken et al., 2009 ; Levesque, 1989 ; Van Kleeck, 2008 ; WWC, 2015 ; Zucker et al., 2010). 		1	Je planifie ma lecture.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Cibler une intention de lecture claire et choisir le livre en fonction de celle-ci (Dickinson & Smith, 1994 ; Fisher et al., 2004). 		3	Je cible une intention de lecture (ex. : Nous allons parler des émotions lors de notre lecture).
			4	Je choisis le livre en fonction de mon intention de lecture.
<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des textes riches (ex. : vocabulaire riche, rejoignant les intérêts des enfants et leurs cultures) (Dupin de 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir avec soin les livres à lire (ils ne doivent pas être trop faciles ou trop difficiles) (Kispal, 2008). 	6	Je choisis des textes qui rejoignent les intérêts des enfants et leurs cultures.	
		5	Je choisis des textes riches qui permettent de travailler le	

Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; WWC, 2015 ; Wiseman, 2010).		vocabulaire et la compréhension.
• Lire l’histoire sans les enfants (Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011 ; Turgeon, 2005).	2	Je lis le livre avant de le lire aux enfants.
	10	Je découvre le livre en même temps que les enfants pour vivre les surprises avec eux.
<ul style="list-style-type: none"> Analyser l’histoire (ex. : cibler les passages importants, comprendre la chaîne des évènements, identifier les buts et les intentions des personnages principaux) (Dougherty Stahl, 2014). Analyser l’histoire afin de poser des questions sur les éléments clés (Van Kleeck, 2008). 	7	J’analyse l’histoire (cibler les passages importants, comprendre la chaîne des évènements, identifier les buts et les intentions des personnages principaux).
<ul style="list-style-type: none"> Planifier les questions et les sous-questions à poser en ayant une intention/but pour chacune (Dougherty Stahl, 2014 ; Makdissi et al., 2010 ; Zucker et al., 2010). Préparer des questions qui visent le travail des inférences (Van Kleeck, 2008). 	8	Je prépare des questions que je poserai aux enfants pendant la lecture.
	9	Je prévois des questions de relance pour aider les enfants à préciser leurs idées.
• Prévoir des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants (Levesque, 1989).	11	Je prépare des questions pour activer les connaissances antérieures des enfants avant la lecture.
• Rédiger une feuille aide-	12	Je garde des traces écrites de ma

mémoire (Dougherty Stahl, 2014 ; Van Kleeck, 2008).		planification (ex. : une feuille aide-mémoire).
---	--	---

Éléments théoriques & Questionnaire			
Interventions à privilégier <i>avant</i> la LIHV	Interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle	Numéro de l'énoncé	Énoncés du questionnaire
AVANT la LIHV			
<ul style="list-style-type: none"> Placer les enfants près de l'enseignante et tenir le livre sans masquer les illustrations (Giasson, 2011). 		7	Je place les enfants près de moi.
		8	Je positionne le livre pour que les enfants voient les images.
<ul style="list-style-type: none"> Initier une discussion pour activer les connaissances antérieures (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Duke & Martin, 2015 ; Giasson, 2011 ; Kispal, 2008 ; Levesque, 1989 ; Makdissi et al., 2010 ; Turgeon, 2005). 	<ul style="list-style-type: none"> Activer les connaissances antérieures grâce à la discussion et aux échanges entre les enfants (Dougherty Stahl, 2014 ; Kispal, 2008). 	6	J'initie une discussion pour activer les connaissances antérieures des enfants.
<ul style="list-style-type: none"> Présenter aux enfants une intention de lecture claire (Dickinson & Smith, 		5	Je donne une intention de lecture claire aux enfants.

1994 ; Fisher et al., 2004 ; Levesque, 1989 ; Tauveron, 2002 ; Turgeon, 2005).		
<ul style="list-style-type: none"> Présenter le livre dans son contexte éditorial (ex. : Titre, page couverture, quatrième de couverture, auteur, éditeur et illustrateur) (Dupin de Saint-André, 2011 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015). 	2	Je présente le livre dans son contexte éditorial (titre, page couverture, quatrième de couverture, auteur, éditeur et illustrateur).
<ul style="list-style-type: none"> Discuter du titre (son rôle et son utilité : l'enseignante doit faire comprendre aux enfants que celui-ci donne de l'information sur le sujet de l'histoire). Ex. : « De quoi parle l'histoire ? Qu'est-ce qui te permet de savoir cela ? » (Kispal, 2008). 	3	Je discute du titre et de son utilité avec les enfants (ex. : après avoir lu le titre, je demande aux enfants de quoi parlera l'histoire et comment ils le savent.).
<ul style="list-style-type: none"> Amener les enfants à faire des liens entre les différents livres présentés, éditeurs ou illustrateurs (Dupin de Saint-André, 2011 ; Tauveron, 2002). 	4	J'amène les enfants à faire des liens entre les différents livres qui leur ont été lus en classe (faire des liens entre les différents auteurs, éditeurs et illustrateurs, etc.).
<ul style="list-style-type: none"> Demander aux enfants de prédire le déroulement de Amener les enfants à prédire la suite de l'histoire 	1	Je demande aux enfants de faire des prédictions sur l'histoire

l'histoire à partir du titre et de la page couverture ou d'extraits du livre (Giasson, 2011 ; Levesque, 1989 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015).	(Dougherty Stahl, 2014 ; Kispal, 2008).		(anticiper le contenu et le déroulement).
---	---	--	---

Éléments théoriques & Questionnaire			
Interventions à privilégier <i>pendant</i> de la LIHV	Interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle	Numéro de l'énoncé	Énoncés du questionnaire
PENDANT la LIHV			
• Faire des interventions <i>pendant</i> la LIHV (tous les auteurs cités dans cette section du tableau).		21	Je fais la lecture sans m'arrêter pour ne pas rendre la lecture trop longue.
• Rendre la lecture dynamique et expressive (ex. : faire des intonations, ajouter des pauses, relire certains passages, changer de voix pour illustrer les dialogues) (Giasson, 2011 ;		1	J'ajoute des intonations pour rendre la lecture expressive.
		3	Je change de voix pour illustrer les dialogues .
		23	Je fais des pauses pour rendre la lecture dynamique.

Moschovaki et al., 2007).		
<ul style="list-style-type: none"> • Tenir le livre sans masquer les illustrations (à faire <i>avant, pendant</i> et <i>après</i> la LIHV) (Giasson, 2011). 	19	Je lis le passage du livre et après je le tourne pour que les enfants voient les illustrations.
<ul style="list-style-type: none"> • Garder un contact visuel avec l'auditoire (Giasson, 2011). 	22	Je surveille l'attention de l'auditoire en gardant un contact visuel avec celui-ci.
<ul style="list-style-type: none"> • Interroger les enfants sur les mots, les lettres, les rimes, le sens de la lecture (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Zucker et al., 2010). 	4	Je questionne les enfants pour qu'ils remarquent les rimes.
	5	J'invite les enfants à reconnaître certains mots.
	6	J'invite les enfants à reconnaître certaines lettres.
<ul style="list-style-type: none"> • Présenter les mots de vocabulaire nouveaux (et leur signification) et s'arrêter sur les mots difficiles (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Kispal, 2008 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Zucker et al., 2010). • Questionner les enfants sur les mots nouveaux ou difficiles et s'assurer de leur bonne compréhension. Ex. : « Que veut dire ce mot ? Pourquoi ? » (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008). 	15	J'explique les mots nouveaux ou difficiles.
	20	Je vérifie la compréhension des enfants relativement à certains mots de vocabulaire.
	14	Je reformule le texte quand il est clair que les enfants n'ont pas compris.
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à faire des prédictions au fil de l'histoire (Dougherty Stahl, • Amener les enfants à faire des prédictions au fil de l'histoire (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; 	8	Je préfère ne pas demander aux enfants de prédire ce qui va se produire dans la suite de l'histoire pour ne pas leur dévoiler les

<p>2014 ; Hawken et al., 2009 ; Makdissi et al., 2010 ; Prêteur & De Léonardis, 2013 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015 ; Whitehurst et al., 1988 ; Wiseman, 2010 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).</p>	<p>Van Kleeck, 2008)</p>		<p>surprises.</p>
<p>• Questionner les enfants sur les évènements de l’histoire (vérifier leur compréhension) (Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Hawken et al., 2009 ; Makdissi et al., 2010 ; Prêteur & De Léonardis, 2013 ; Tauveron, 2002 ; WWC, 2015 ; Whitehurst et al., 1988 ; Wiseman, 2010 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003).</p>	<p>• Questionner les enfants sur les évènements de l’histoire et s’assurer qu’ils comprennent les liens entre les évènements. Ex. : « Où s’est déroulée l’histoire ? À quel moment du jour, de l’année ? De quoi l’histoire parle-t-elle ? Qui est dans l’histoire ? » (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kindle, 2013 ; Kispal, 2008 ; Makdissi et al., 2010 ; Van Kleeck, 2008 ; WWC, 2015).</p>	<p>7</p>	<p>Je pose des questions amenant les enfants à faire des inférences ou des déductions à propos de ce qui n’est pas explicite dans l’histoire (ex. : Comment sais-tu cela ? Pourquoi ?).</p>
		<p>9</p>	<p>Je pose des questions amenant les enfants à analyser les situations ou les événements qui surviennent dans l’histoire (ex. : Où s’est déroulée l’histoire ? Pourquoi arrive-t-il cela ?).</p>
		<p>11</p>	<p>Je vérifie si les enfants comprennent l’histoire en leur posant des questions sur le texte, en leur faisant raconter des parties de l’histoire, etc.</p>
		<p>25</p>	<p>Je vérifie si les enfants comprennent bien l’histoire en leur posant des questions sur les illustrations.</p>

		16	J'attends à la fin de l'histoire pour questionner les enfants.
<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs motivations et de leurs émotions (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Lennox, 2013 ; Makdissi et al., 2010 ; Van Kleeck, 2008). 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner les enfants au sujet des personnages, de leurs buts, de leurs motivations. Ex. : « Quel est le problème du personnage ? Comment pensez-vous qu'il se sent ? Pourquoi ? Que veut-il ? À quoi pense-t-il ? A-t-il bien agi ? » (Van Kleeck, 2008). 	10	Je pose des questions amenant les enfants à réfléchir aux comportements des personnages (leurs buts, leurs motivations et leurs émotions) (ex. : Pourquoi fait-il cela ? Comment se sent-il).
		17	Je discute avec les enfants des émotions des personnages.
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à justifier leurs réponses (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux enfants de justifier leurs réponses (Dupin de Saint-André, 2011). 	24	Je demande aux enfants de justifier leurs réponses.
<ul style="list-style-type: none"> • Conduire les discussions à l'aide de questions pertinentes et de sous-questions (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner fréquemment les enfants pour les amener à réfléchir. Ex. : « Comment sais-tu cela ?, Pourquoi ? » (Kispal, 2008). 	18	Je propose des discussions lors de la lecture.
<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux enfants d'échanger entre eux et avec l'adulte (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre aux enfants d'échanger entre eux et avec l'adulte (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010). 	2	Je pose des questions pour amener les enfants à réagir et à faire des commentaires sur l'histoire tout au long du récit.
		13	Je permets aux enfants d'interrompre la lecture en levant la main pour poser des questions

		ou formuler des commentaires en lien avec le récit.
<ul style="list-style-type: none"> • Éviter de donner les réponses aux enfants (Dupin de Saint-André, 2011). 	27	Je donne les réponses aux enfants lorsqu'ils ne savent pas quoi répondre.
<ul style="list-style-type: none"> • Reformuler les propos des enfants (Dupin de Saint-André, 2011 ; Wiseman, 2010 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	29	Je reformule les propos des enfants pour m'assurer de bien les comprendre.
<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des rétroactions positives (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	28	J'encourage les enfants à participer en leur offrant des rétroactions positives.
<ul style="list-style-type: none"> • Modéliser la lecture ainsi que les processus cognitifs impliqués (ex. : expliciter ses questionnements ainsi que les moyens pour y répondre) (Lennox, 2013 ; Wiseman, 2010) • L'enseignante doit modéliser aux enfants ses propres processus inférentiels (ex. : dire verbalement ses pensées et comment elle répond à une question posée) (Dupin de Saint-André, 2011 ; Kispal, 2008 ; Van Kleeck, 2008). 	26	Je rends explicite la manière dont je m'y prends moi-même pour répondre à une question (ex. : Pourquoi Benjamin est-il triste ? Moi, grâce à l'image, je pense qu'il est triste parce qu'il a perdu son jouet.).

Énoncé 12 « *j'aime lire des livres lorsque j'ai du temps libre.* » Cet énoncé n'est pas analysé puisqu'il avait pour objectif de briser la cadence dans le questionnaire.

Éléments théoriques & Questionnaire			
Interventions à privilégier après la LIHV	Interventions à privilégier pour soutenir le développement de la compréhension inférentielle	Numéro de l'énoncé	Énoncés du questionnaire
APRÈS la LIHV			
<ul style="list-style-type: none"> Faire un retour sur la LIHV (Blachowicz & Fisher, 2015 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011 ; Tauveron, 2002 ; Viola, 1998 ; WWC, 2015 ; Yopp & Yopp, 2012). 		4	Je préfère ne pas faire de retour sur l'histoire puisque les enfants sont fatigués.
<ul style="list-style-type: none"> Revenir sur les prédictions faites avant la lecture de l'histoire (Tauveron, 2002). 		1	Je reviens sur les prédictions faites avant la lecture de l'histoire.
<ul style="list-style-type: none"> Revenir sur les principaux éléments et évènements de l'histoire (ex. : contenu, appréciation générale, etc.) (Dickinson & Smith, 1994 ; Dougherty Stahl, 2014 ; Giasson, 2011 ; Yopp & Yopp, 2012). 		7	Je reviens sur les principaux éléments de l'histoire (ex. : événement déclencheur, conflit, dénouement, etc.).
		2	Je demande aux enfants s'ils ont apprécié l'histoire.
<ul style="list-style-type: none"> Demander aux enfants de faire un rappel de l'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> Laisser les enfants raconter l'histoire dans leurs propres 	3	Je demande aux enfants de me raconter l'histoire dans leurs mots.

(raconter l'histoire dans leurs propres mots) (Dupin de Saint-André, 2011). mots (Dupin de Saint-André, 2011 ; Fisher & Doyon, 2005).		
<ul style="list-style-type: none"> • Amener les enfants à faire des liens entre l'histoire et leur propre vécu (Dickinson & Smith, 1994 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Giasson, 2011 ; WWC, 2015 ; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). 	8	Je questionne les enfants pour qu'ils fassent des liens avec leur vécu ou ce qu'ils connaissent déjà.
	6	Je questionne les enfants pour qu'ils fassent des liens avec d'autres histoires que je leur ai lues en classe.
<ul style="list-style-type: none"> • Faire un bilan des connaissances acquises lorsque la situation s'y prête (Viola, 1998). 	5	Je demande aux enfants ce qu'ils ont appris de l'histoire, lorsque la situation s'y prête.
<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser une activité complémentaire pour réinvestir ou enrichir les connaissances des enfants (Yopp & Yopp, 2012) 	9	Je range le livre dès que la lecture est terminée et je commence une autre activité.
	10	Je réalise une activité que j'ai conçue moi-même en lien avec la lecture.
	11	Je réalise une activité suggérée (par l'auteur, des collègues, un blogue, etc.) en lien avec le livre.

ANNEXE III CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Jessica Bernier
Unité de recherche :	Maîtrise en éducation
Nom des directeurs :	Julie Mélançon et Monica Boudreau
Titre du projet :	Portrait des pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans au regard de la compréhension des inférences en contexte de lecture interactive à haute voix

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

N° de certificat :	CÉR-93-669
Période de validité du certificat :	9 novembre 2016 au 8 novembre 2017

Marc-André Villard, président par intérim du CÉR-UQAR

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa réunion du 2 février 2017.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allaire, D. (1988). Questionnaires: mesure verbale du comportement. Dans M. Robert (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3e édition, p. 229-275). Saint-Hyacinthe, Canada: Edisem.
- Amyotte, L. (2012). *Complément de méthodes quantitatives, applications à la recherche en sciences humaines*. Québec, Canada: ERPI.
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010). Early Training in Oral Comprehension and Phonological Skills: Results of a Three-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 14(3), 211-246. doi: 10.1080/10888430903117518
- Bianco, M., & Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points... Dans M. Bianco, M. Coda, & D. Gourgue (dir.), *La compréhension* (p.93-97). Grenoble, France: Éditions de la Cigale.
- Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. J. (2015). Best Practices in Vocabulary Instruction. Dans L. B. Gambrell, & L. Mandel Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5th Edition, p. 195-222). New York, États-Unis: The Guilford Press.
- Bortnem, M. G. (2008). Teacher Use of Interactive Read Alouds Using Nonfiction In Early Childhood Classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 29-44. doi: 10.19030/tlc.v5i12.1213
- Botting, N., & Adams, C. (2005). Semantic and inferencing abilities in children with communication disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 40(1), 49-66. doi:10.1080/13682820410001723390
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, (5), 35-52. Repéré à <https://dse.revues.org/70>
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, (126), 97-110. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/41201433>

- Boudreau, M., & Beaudoin, I. (2015). L'album documentaire, un incontournable pour favoriser l'entrée dans l'écrit. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, (2), 1-32. Repéré à http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol2_boudreau-beaudoin.pdf
- Boudreau, M., Beaudoin, I., & Mélançon, J. (en préparation). Programme école-famille axé sur l'exploitation de la littérature jeunesse pour soutenir les compétences langagières et sociales d'enfants de maternelle 5 ans. Pour soumission à *Revue internationale de l'éducation familiale*.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequences. Dans K. Cain & J. Oakhill (dir.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (p.41-75). New-York, États-Unis: Guilford Press.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Campion, N., & Rossi, J-P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'année psychologique*, (99), 493-527. Repéré à http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1999_num_99_3_28518
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSÉ). (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal, Canada: Chenelière éducation.
- De L'arc, M. A. (2013). *Description de stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture dans une praxis basée sur les inférences au 3e cycle du primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Montréal.
- Denhière, G., & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P., & Tarte, G. (2012). La compréhension d'inférences: comparaison des habiletés d'enfants de quatre et de cinq ans en lecture partagée. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 555-578. doi:10.7202/1022712ar

- Dickinson, D. K., & 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. doi: 10.2307/747807
- Dignard, H. (2014, juillet). *Des clés pour comprendre la littératie en 2014: comment parvenir à une meilleure interprétation des résultats du PEICA en matière de littératie*. Communication présentée dans le cadre de l'Institut d'été 2014, Québec, Canada. Repéré à <http://www.icea.qc.ca/site/fr/actualites/des-cl%C3%A9s-pour-une-juste-compr%C3%A9hension-des-r%C3%A9sultats-du-peica-en-mati%C3%A8re-de-litt%C3%A9ratie>
- 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
- Dougherty Stahl, K. A. (2014). Fostering Inference Generation With Emergent and Novice Readers. *Reading Teacher*, 67(5), 384-388. doi: 10.1002/trtr.1230
- Dufva, M., Niemi, P., & Voeten, M. J. M. (2001). The Role of Phonological Memory, Word Recognition, and Comprehension Skills in Reading Development: From Preschool to Grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(1-2), 91-117. Repéré à <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ624564&lang=fr&site=ehost-live>
- Duke, N. K., & Martin, N. M. (2015). Best Practices in Informational Text Comprehension Instruction. Dans L. B. Gambrell, & L. Mandel Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5th Edition, p. 249-267). New York, États-Unis: The Guilford Press.
- 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 inédit), Université de Montréal.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, (2), 22-49. Repéré à http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Letture2_22.pdf

- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & 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
- Durand, C., & Blais, A. (2016). Le sondage. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (6 éd, p. 455-502). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension... Dans I. Mazel, M.-C. Bajard, & J. Mesnager (dir.), *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (p.87-102). Paris, France: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Fisher, C. & Doyon, D. (2010) *Langage et pensée à la maternelle*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17. doi: 10.1598/RT.58.1.1
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers: The Role of Verbal and Inferential Skills. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 48(2), 119-138. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/0163853X.2010.494244>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e ed.). Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Canada: Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Montréal, Canada: Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3e). Montréal, Canada: Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Québec, Canada: Chenelière Éducation.

- Giasson, J., & Saint-Laurent, G. (1999). Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211. doi:10.2307/1585928
- Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire: de la pratique à la théorie. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 1(18), 147-162. Repéré à http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_18_1_2278
- Hawken, J., Laplante, L., & Brodeur, M. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture: trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Repéré à http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3ed). États-Unis: Pearson Education.
- Jacobs, J., Morrisson, T., & Swinyard, W. (2000). Reading aloud to students : a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21, 171-193. Repéré à <https://web-b-ebsohost-com.proxy.uqar.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=b0e3d232-2405-4bfc-818a-d0c2b8b875d6%40sessionmgr101>
- Jean, V., & Lenoir, Y. (2015). Les représentations du curriculum d'enseignement par des enseignants du primaire: le recours au questionnaire d'enquête. Dans Y. Lenoir, & R. Esquivel (dir.), *Méthodes en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales* (p. 123-146). Québec, Canada: Groupéditions.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. doi:10.1037/a0015956
- Kindle, K. J. (2013). Interactive Reading in Preschool: Improving Practice through Professional Development. *Reading Improvement*, 50(4), 175-188. Repéré à <http://www.projectinnovation.biz/ri.html>
- Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading: Literature Review. (DCSF-RR031)*. États-Unis: Department for Children, Schools and Families, National Foundation for Educational Research.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval, Canada: Éditions Études Vivantes.

- Lafortune, L. (2010). *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M-J. Berger, & A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139-174). Ottawa, Canada: Les Presses de l'université d'Ottawa.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture - écriture à l'école et hors de l'école*. Montréal, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, P., Bruneau, J., & Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 533-553. doi: 10.7202/1022711ar
- 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
- Levesque, J. (1989). ELVES: A Read-Aloud Strategy to Develop Listening Comprehension (In the Classroom). *Reading Teacher*, 43(1), 93-94. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/20140223>
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative Efficacy of Parent and Teacher Involvement in a Shared-Reading Intervention for Preschool Children from Low-Income Backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. Repéré à <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ574139&lang=fr&site=ehost-live>
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C., & Darveau, M. (2010). Le dialogue: moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair, & P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire: une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 145-182). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Makdissi, H., Boisclair, A., & Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture: intervenir dès le préscolaire. *Québec français*, 1(140), 64-66. Repéré à www.erudit.org
- Makdissi, H., Boisclair, A., & Sirois, P. (2010). *La littératie au préscolaire; une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

- Martel, V., Lévesque, J.-Y., & Bilodeau, K. (2009). *La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: portrait des pratiques pédagogiques d'enseignants du Québec*. Québec, Canada: Les Éditions Appropriation.
- Martel, V., Lévesque, J.-Y., & Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire: actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106. doi:10.7202/1013381ar
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Moschovaki, E., Meadows, S., & 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. Repéré à <http://www.ispa.pt/ISPA/vEN/Public>
- Morin, J. (2007). *La maternelle: Histoire, fondements, pratiques* (2^e édition). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- National Assessment of Educational Progress (NAEP). (2009). *Reading Framework for the 2009 National Assessment of Educational Progress* (ED-02-R-0007). Washington DC, États-Unis: National Assessment of Educational Progress.
- National Institute for Literacy. (2008). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. États-Unis: National Center for Family Literacy.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The Development of Children's Reading Comprehension. Dans S. E., Israel, & G. G., Duffy (dir.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (p.32-53). New York, États-Unis: Routledge Taylor & Francis Group.
- Paul (2000). Putting things in context: Literal and discourse approaches to comprehension assessment. *Seminars in speech and language*, 21(3), 247-255. doi: 10.1055/s-2000-13198
- Prêteur, Y., & De Léonardis, M. (2013). La lecture d'albums jeunesse entre parents et jeunes enfants: activité ludique et/ou initiation au langage écrit? Dans B. Schneider, & M.-C. Mietkiewicz (dir.), *Les enfants dans les livres* (p. 133-145). Toulouse, France: Érès.

- Provencher, J. (2013). Les stratégies de compréhension lors de lectures à voix haute : accompagnement parental auprès d'enfants de cinq ans (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- RAND Reading Study Group (RRSG). (2004). A Research Agenda for Improving Reading Comprehension. Dans R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, (p.29-59). Newark, DE, États-Unis: International Reading Association.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy. Dans K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart (dir.), *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project* (p. 149-165). New York, États-Unis: Routledge.
- Smolkin, L. B., & 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
- Stead, T. (2014). Nurturing the inquiring mind through the nonfiction read-aloud. *The reading teacher*, 67(7), 488-495. doi: 10.1002/trtr.1254
- Tapiero, I. (2007). *Situation Models and Levels of Coherence: Toward a Definition of Comprehension*. New Jersey, États-Unis: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris, France: Hatier.
- Turgeon, É. (2005). *Quand lire rime avec plaisir: pistes pour exploiter la littérature jeunesse en classe*. Québec, Canada: Les Éditions de la Chenelière Inc.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. Dans S. Stahl & S. Paris (dir.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, (p.107-130). Mahwah, NJ : Erlbaum.

- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, États-Unis: Academic Press.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R., & Garon, R. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire* (Rapport de recherche: 2000-LE-70826). Québec, Canada: Programme pour le soutien de la recherche en lecture.
- 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 Kleeck, A., Vander Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in head start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(1), 85-95 11p. doi: 1058-0360/06/1501-0085
- Viola, S. (1998). Dis-moi quelles questions tu poses et je te dirai qui tu es... Activités d'autoquestionnement et compréhension de textes au primaire. *Québec français*, (108), 40-46. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/56367ac>
- 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. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfiel, M. (1988). Accelerating Language Development through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559. doi: 0012-1649/88
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. doi:0012-1649/94
- Wiseman, A. (2010). 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
- Yopp, R. H., & 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

- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. Dans A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (dir.), *On reading books to children: Parents and teachers* (p. 177-200). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & 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
- Zwiers, J. (2010). *Building reading comprehension habits in grades 6-12: A toolkit of classroom activities*. Newark, DE: International Reading Association.

