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

Marie Dupin de Saint-André, Isabelle Montésinos-Gelet
Université de Montréal

Marie-France Morin
Université de Sherbrooke

Introduction et problématique

La lecture est un acte complexe au cours duquel une personne en interaction avec un texte construit des significations dans un contexte donné (Giasson, 1990 ; 2003 ; 2011 ; Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty et Fayol, 2000). Différents processus sont à l'œuvre lors de la lecture. En effet, « la plupart des auteurs reconnaissent actuellement que la lecture est à la fois décodage, compréhension et capacité de gestion de l'activité en fonction de ses finalités » (Gombert et Fayol, 1995, p.381). Au préscolaire, les enfants ne lisent généralement pas de façon autonome et n'ont pas encore reçu d'enseignement formel de la lecture. Ils sont dans une phase d'appropriation de l'écrit (Besse, 1995), c'est-à-dire qu'ils réalisent des apprentissages en lien avec la lecture et l'écriture à travers les contacts qu'ils ont, dans leur environnement, avec l'écrit.

Considérer que l'acte de lire est à la fois décodage et compréhension (Gombert et Fayol, 1995) a des répercussions sur les pratiques d'enseignement visant l'appropriation de l'écrit. Ainsi, au préscolaire, ces pratiques doivent préparer les élèves au traitement du code écrit (décodage et reconnaissance de mots) (Fayol, 2002) et à la compréhension (Fayol, 1996). Au cours des dernières années, de nombreuses études ont examiné les pratiques visant le développement des habiletés de décodage et de reconnaissance de mots (Fayol, 2002). Cependant, il y a moins de recherches sur le développement des habiletés de compréhension en lecture chez les enfants (Oakhill et Cain, 2004 ; van den Broek *et al.,* 2005) et sur les pratiques à mettre en place pour favoriser ce développement. Dans une optique de prévention des difficultés en lecture, et compte tenu du fait que la compréhension en écoute serait un prédicteur fiable des habiletés de compréhension en lecture (Dufva, Niemi et Voeten, 2001 ; Kendeou, Bohn-Gettler, White et van den Broek, 2008), les chercheurs sont de plus en plus nombreux à recommander de travailler la compréhension de textes écrits à l'oral dès le préscolaire, avant même l'apprentissage formel de la lecture (Bianco *et al.,* 2010 ; Cain, 2010 ; Fayol, 1996 ; 2002 ; Florit, Roch et Levatero, 2011 ; Giasson, 2011 ; Kendeou, van den Broek, White et Lynch, 2009 ; Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010 ; Martinet et Rieben, 2010, van den Broek *et al.,* 2005). Lorsque des textes sont oralisés, certains indices sont donnés aux élèves par *la médiation orale* de l'adulte, et cela, à travers *le changement de débit, les pauses, l'allongement, l'accent d'insistance, la montée de la voix et les intonations particulières* (Chemla et Dreyfus, 2002, p.113). Toutefois, excepté ces indices donnés par la médiation orale, le langage oralisé partage les mêmes caractéristiques que le langage écrit (décontextualisation, registre de langue soutenu, constructions syntaxiques et vocabulaire plus complexes). À ce propos, Fayol (1996) précise qu'*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 (p.96). Dans cette recherche, la compréhension de textes oralisés a été étudiée en considérant, à l'instar de Fayol (1996), que les processus impliqués dans celle-ci sont relativement semblables à ceux en jeu lors de la compréhension en lecture.

Pour comprendre un texte lu ou entendu, plusieurs habiletés et processus doivent être mis en œuvre ; les difficultés de compréhension peuvent donc être de différentes natures (Oakhill et Cain, 2004 ; Cain et Oakhill, 2007). Nombre de ces difficultés sont notamment relatives au processus inférentiel (Golder et Gaonac'h, 2004), soit la compréhension de l'implicite. Les inférences ont fait l'objet de beaucoup d'études en psychologie cognitive (voir la méta-analyse de Kispal (2008) pour une description de quelques-unes de ces recherches) ; par contre, jusqu'à présent, très peu de recherches portent sur les pratiques d'enseignement favorisant le développement des inférences (Kispal, 2008).

Comme la lecture à haute voix est une pratique fréquente en maternelle reconnue pour ses effets sur le développement des habiletés de compréhension des élèves (Dickinson et Smith, 1994 ; Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997), plusieurs chercheuses proposent d'y intégrer le travail sur les inférences dès le préscolaire (Cabell, Justice, Vukelich, Buell et Han, 2008 ; Kispal, 2008 ; Lafontaine, 2003 ; Tauveron, 1999 ; Van Kleeck, 2008). En revanche, seuls quelques chercheurs se sont à la fois penchés sur la description des pratiques de lecture à haute voix pour travailler les inférences et sur leur influence sur les habiletés de compréhension des élèves (voir notamment Bianco *et al.,* 2010 ; Makdissi *et al.,* 2010). Pourtant, étant donné que les enseignants sont encore trop peu enclins à travailler les inférences lors de leurs lectures à haute voix (Maisonneuve, 2010 ; Scheiner et Gorsetman, 2009) et qu'il existe peu, à notre connaissance, d'indications détaillées sur la façon de conduire ce travail avec les élèves (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2007), il serait profitable de fournir aux enseignants des recommandations — découlant de l'analyse de résultats de recherches — quant aux pratiques à privilégier pour soutenir les élèves dans le développement de leur habileté à faire des inférences. En vue de combler ce manque, nous avons comparé les pratiques d'enseignants experts formés pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix à celles d'enseignants non formés. Puis, nous avons étudié l'influence de leurs pratiques respectives sur le développement de l'habileté de leurs élèves à faire des inférences. Ainsi, dans cette étude, nous avons cherché à répondre à la question générale suivante :

Dans quelle mesure les pratiques de lecture à haute voix d'enseignants experts qui ont comme objectif de travailler la compréhension inférentielle ont-elles une influence sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en situation d'écoute d'un texte oralisé par l'adulte ?

Cadre conceptuel

La compréhension en lecture et les inférences

Pour le lecteur, comprendre un texte revient à construire une représentation mentale de son sens (Kintsch et van Dijk, 1978 ; van Dijk et Kintsch, 1983). Plus précisément, la compréhension en lecture peut se définir comme « le processus consistant simultanément à extraire et à construire le sens à travers l'interaction avec le langage écrit » (RAND, Reading Study Group, 2004, p.720)[i]. Pour comprendre un texte, le lecteur doit donc prendre en compte les informations fournies par le texte et les compléter en réalisant des inférences (Denhière et Baudet, 1992). Faire une inférence « consiste à 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)[ii]. Même des textes très simples requièrent de faire des inférences (Yuill et Oakhill, 1991). Les inférences peuvent être de différentes natures et les chercheurs ne semblent pas s'entendre sur une classification (Denhière et Baudet, 1992 ; Kispal, 2008). Le tableau 1 présente une classification des inférences que nous avons adaptée à partir de celle de Bianco et Coda (2002).

Classification des types d'inférence (adaptée de Bianco et Coda, 2002)

	Type d'inférence	Définition
Inférences nécessaires	*anaphoriques*	Lien entre un mot de substitution et son référent (Bianco et Coda, 2002; Fayol, 1996; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; van den Broek, 1994 ; van den Broek *et al.*, 2005).
	causales	Lien de causalité entre plusieurs événements (Bianco et Coda, 2002; Fayol, 1996; Johnson et Johnson, 1986 ; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 ; Richards et Anderson. 2003 ; van den Broek, 1994 ; van den Broek *et al.*, 2005).
	lexicales	Comprendre un mot peu familier (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006)
Inférences optionnelles	*prédictives*	Anticipations plausibles de la suite du texte (Bianco et Coda, 2002; van den Broek, 1994).
	pragmatiques	Élaboration qui donne lieu à un résultat plausible (Bianco et Coda, 2002).
inférences nécessaires ou optionnelles selon le contexte	*de différents contenus*	Lieu, agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action (Johnson et Johnson, 1986; Graesser, Singer et Trabasso, 1994 et van den Broek, 1994)
	logiques	Déduction qui donne lieu à un résultat certain (Bianco et Coda, 2002).

Certains types d'inférence sont nécessaires à la compréhension et peuvent par conséquent constituer une entrave à la compréhension si elles sont omises par le lecteur. De façon à mieux comprendre cette relation entre l'habileté à faire des inférences et la compréhension en lecture, Cain et Oakhill (1999) ont sélectionné trois groupes de sujets (n=80) suivant un appariement selon l'âge chronologique (bons et mauvais compreneurs de 7-8 ans) et selon l'âge lectural (6-7ans). Les trois groupes de sujets devaient lire quatre histoires et répondre à des questions littérales et inférentielles à deux reprises. Les sujets plus jeunes ont obtenu de meilleurs résultats que les mauvais compreneurs aux questions inférentielles. Ainsi, cela semble indiquer qu'une mauvaise compréhension serait, en partie, le résultat de la difficulté des enfants à faire des inférences.

Les difficultés à faire des inférences

Compte tenu de l'importance du processus inférentiel dans la compréhension, plusieurs chercheurs se sont questionnés sur l'origine des difficultés des lecteurs à faire des inférences. La plupart d'entre eux comparent les performances de bons et de mauvais compreneurs, c'est-à-dire de sujets qui, en dépit de résultats similaires en décodage et en reconnaissance de mots, obtiennent des résultats disparates en ce qui a trait à la compréhension. De ces différentes études, nous retenons que les difficultés à faire des inférences ne sont pas seulement attribuables à des problèmes de rétention des informations du texte ou à un manque de connaissances sur le sujet du texte (Oakhill, 1984 ; Cain et Oakhill, 1999). Il semblerait plutôt que les mauvais compreneurs aient des difficultés dans l'utilisation de certaines stratégies de compréhension, notamment lorsqu'il s'agit d'utiliser leurs connaissances de façon à combler le manque d'informations d'un texte : ils ne savent ni comment, ni quand le faire (Cain et Oakhill, 1999). Ces résultats confirment ceux obtenus initialement par Oakhill (1982) qui, à partir d'une tâche d'écoute d'histoires oralisées par l'adulte et de discrimination de phrases issues de ces histoires ou construites à partir de celles-ci (en respectant le sens du texte ou non), avait relevé que les bons compreneurs étaient plus actifs dans la construction du sens du texte que les mauvais compreneurs. En effet, les bons compreneurs étaient plus enclins à commettre des erreurs de reconnaissance de la phrase créée (conforme au texte), ce qui signifie qu'ils avaient réalisé des inférences et qu'ils les avaient intégrées à leur représentation mentale du sens du texte.

Dans le même sens, Golder et Gaonac'h (2004) ont avancé que les difficultés des élèves à faire des inférences viendraient d'un traitement superficiel du texte. Cette remarque s'accorde avec les conclusions d'une enquête réalisée en Belgique par Lafontaine (1997) dans laquelle il ressort qu'au moment de leur entrée au secondaire les élèves (n=2472) se montrent peu capables de faire, seuls, des inférences simples. Cette chercheuse évoque deux raisons pour expliquer cette difficulté dans la réalisation des inférences : les élèves ont appris tardivement que lire implique de faire des inférences et ils ont été peu entraînés à le faire (Lafontaine, 1997). Ces constatations concordent avec celles de Goigoux (1998), qui a relevé que les élèves en difficulté en lecture ont une représentation erronée de l'acte de lire selon laquelle « il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre » (p.159). Ainsi, il semblerait que certains élèves n'aient pas conscience de la nécessité de faire des inférences en lisant. Cette représentation erronée pourrait venir du fait que certaines pratiques d'enseignement de la lecture mettent uniquement l'accent sur la compréhension littérale et l'identification des mots (Tauveron, 2002 ; Goigoux, 1998). Plus récemment, Giasson (2011) a mis à l'avant qu'une des raisons pour lesquelles les élèves ont des difficultés à faire des inférences est que les enseignants abordent peu les inférences au début du primaire, car ils considèrent que ces habiletés de compréhension de haut niveau sont trop difficiles pour de jeunes élèves.

Pourtant, bien que l'habileté des élèves à faire des inférences se développe avec l'âge (Makdissi, 2004 ; van den Broek *et al.,* 2005), même de très jeunes enfants sont capables de réaliser des inférences (Florit, Roch et Levatero , 2011 ; Makdissi *et al.,* 2010 ; van den Broek *et al.,* 2005). Ils le feraient cependant moins spontanément et avec moins d'efficacité que des lecteurs plus âgés (Paris, Lindauer et Cox, 1977 ; van den Broek *et al.,* 2005). Étant donné que les enfants peuvent faire des inférences bien avant de recevoir un enseignement formel de la lecture, de nombreux chercheurs soulignent l'importance de travailler cette habileté dès le préscolaire, ainsi qu'avec les jeunes lecteurs (Bianco *et al.,* 2010 ; Florit, Roch et Levatero, 2011 ; Makdissi *et al.,* 2010), notamment à l'aide de programmes d'entraînement (Bianco et Pellenq, 2002 ; Bianco, Pellenq et Coda, 2004 ; Bianco *et al.,* 2010 ; McGee et Johnson, 2003) ou lors des lectures à haute voix (Cabell *et al.*, 2008 ; Kendeou *et al.,* 2008 ; Kispal, 2008 ; Lafontaine, 2003 ; Makdissi *et al.,* 2010 ; Tauveron, 1999 ; Van Kleeck, 2008).

L'entraînement à la compréhension en maternelle

En France, Bianco et Pellenq (2002) ont implanté, dans des classes de grande section de maternelle (n=118), un programme d'entraînement d'une durée de quatorze semaines qui mettait l'accent sur le traitement de l'implicite dans la compréhension. Hebdomadairement, les élèves du groupe expérimental étaient soumis, en petit groupe, à un entraînement de la compréhension d'une demi-heure. Les élèves du groupe expérimental ont réussi significativement mieux à l'épreuve de compréhension du post-test que ceux du groupe contrôle qui n'avaient suivi aucun entraînement. Au cours d'un deuxième post-test réalisé l'année suivante, alors que les élèves étaient au CP, les bénéfices de cet entraînement étaient encore perceptibles lors d'une épreuve de compréhension.

À la suite de cette étude pilote, Bianco, Pellenq et Coda (2004) ont mené une recherche d'une plus grande envergure auprès d'élèves de la moyenne section de maternelle. Leur but : vérifier les effets sur les habiletés de compréhension des élèves d'un entraînement systématique à la compréhension de l'implicite dans un texte. Pour ce faire, l'échantillon (n= 833) était divisé en quatre groupes : trois groupes expérimentaux avec un entraînement hebdomadaire et un groupe contrôle sans entraînement. L'entraînement du premier groupe expérimental portait sur la compréhension de l'implicite. Celui du deuxième groupe expérimental prenait la forme de lectures partagées[iii] : les maîtres lisaient un livre aux élèves et en discutaient avec eux. Au cours des 14 semaines de la recherche, deux albums ont été travaillés en petits groupes avec les élèves de ce deuxième groupe. Finalement, le troisième groupe était exposé à un entraînement métaphonologique de 20 minutes par semaine. Au post-test, les élèves du groupe expérimental (avec entraînement systématique à la compréhension) obtiennent à une épreuve de compréhension des résultats significativement plus élevés que ceux des autres groupes expérimentaux et contrôle.

En poursuivant dans la même lignée, Bianco *et al.* (2010) ont mené une recherche longitudinale d'une durée de 3 ans (n=857) dont le dispositif était fort similaire à celui de Bianco, Pellenq et Coda (2004). La différence majeure est que les trois groupes expérimentaux étaient chacun divisés en deux groupes : l'un recevait l'entraînement pendant 14 semaines au cours d'une année, tandis que l'autre le recevait pendant 2 ans, soit 14 semaines par année. Ces chercheurs voulaient ainsi comparer deux types d'entraînement à la compréhension (l'un explicite [leçon et exercices sur la compréhension] et l'autre implicite [lecture partagée]) à un entraînement métaphonologique et à un groupe contrôle sans entraînement. Lors d'une épreuve de compréhension à la fin de la deuxième année d'entraînement, les résultats des élèves qui ont reçu l'entraînement explicite à la compréhension pendant 2 années sont significativement plus élevés ; de plus, cet effet est encore présent neuf mois après la fin de l'entraînement. Ainsi, les chercheurs concluent que pour être efficace un entraînement à la compréhension doit être explicite et s'étendre sur une longue période. Comme dans l'étude précédente de Bianco, Pellenq et Coda (2004), les élèves du groupe assigné à la lecture partagée n'ont pas progressé davantage que ceux du groupe contrôle. Il est intéressant de constater que la lecture partagée - forme de lecture à haute voix - ne produit pas d'effet sur les habiletés de compréhension des élèves, alors que certaines recherches montrent le contraire (Dickinson et Smith, 1994 ; Rosenhouse, Feitelson, Kita et Goldstein, 1997). À notre avis, deux éléments de la recherche de Bianco *et al.* (2010) pourraient expliquer cette différence de résultats : d'une part, seuls deux albums ont été exploités en classe pendant les 14 semaines d'entraînement la première année et trois pour la deuxième année et, d'autre part, contrairement au premier groupe expérimental, les enseignants du deuxième groupe expérimental (lecture partagée) n'avaient pas de pistes didactiques pour exploiter les albums en vue de travailler la compréhension. Il semble que la forme de lecture partagée privilégiée dans cette recherche soit éloignée des pratiques de lectures à haute voix habituelles en classe. De plus, ces résultats vont à l'encontre des recommandations de Kispal (2008) qui, à la lumière de sa méta-analyse des études sur les inférences, conseille de privilégier, au préscolaire, un enseignement implicite de la compréhension au cours des lectures à haute voix. D'ailleurs, nombreux sont les chercheurs qui vont dans le même sens et proposent

de travailler les inférences pendant cette pratique si fréquente à la maternelle (Kendeou *et al.,* 2008 ; Lafontaine, 2003 ; Makdissi *et al.,* 2010 ; Tauveron, 1999 ; Van Kleeck, 2008).

La lecture à haute voix et les inférences au préscolaire

La lecture à haute voix constitue un rituel en maternelle (Boiron, 2006). Les pratiques de lecture à haute voix en classe font référence aux activités au cours desquelles l'enseignant lit à haute voix un livre aux élèves et les guide dans l'élaboration de leur compréhension[iv]. Le but est que ce ne soit pas l'enseignant qui transmette sa compréhension de l'histoire aux élèves, mais bien qu'au travers des interactions, l'enseignant et les élèves co-construisent leur compréhension durant les discussions (Wiseman, 2011). Dans une méta-analyse sur l'enseignement de la compréhension, Nystrand (2006) a mis en avant l'importance des discussions en classe pour améliorer l'enseignement de la compréhension en lecture. Ainsi, de telles lectures, puisqu'elles offrent aux élèves une occasion de discuter du sens du texte et d'être actifs dans la construction de son sens, sont très pertinentes pour soutenir le développement de la compréhension des élèves (Kispal, 2008). Bien que l'importance de travailler la compréhension inférentielle lors des lectures à haute voix ait été soulignée par de nombreux chercheurs (Kendeou *et al.,* 2008 ; Kispal, 2008 ; Lafontaine, 2003 ; Makdissi *et al.,* 2010 ; Tauveron, 1999 ; van Kleeck, 2008), rares sont ceux qui se sont penchés de façon plus approfondie sur ce sujet.

À partir d'observations réalisées dans quatre classes du préscolaire, Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2008a ; 2008b) ont mis en évidence, d'une part, que des élèves du préscolaire peuvent s'engager dans des discussions de négociation du sens d'un texte oralisé par l'adulte et, d'autre part, qu'une réflexion métatextuelle peut être mise en œuvre au préscolaire à travers la médiation orale de l'enseignant de façon à extraire des épisodes de la narration qui sont implicites. Dans ces travaux, il n'est cependant pas fait état de l'influence de ces pratiques sur les habiletés des élèves.

Makdissi et ses collaboratrices (2010) ont, quant à elles, étudié l'effet sur les habiletés de compréhension des élèves (n=81) de lectures à haute voix interactives axées sur la construction d'inférences. Les enseignantes du groupe expérimental ont mis en place des lectures interactives avec questionnement sur des inférences causales et lexicales durant toute une année scolaire. Chaque semaine, une lecture interactive était effectuée à partir d'un nouveau livre et répétée à deux ou trois reprises. Les enseignantes ont été soutenues par les chercheuses dans le choix des œuvres et dans la préparation de leurs lectures. Les élèves ont, pour leur part, passé un prétest en septembre et un post-test en juin, au cours desquels ils écoutaient une histoire et devaient ensuite faire un rappel de récit. Les résultats indiquent que les élèves des groupes expérimentaux semblent progresser davantage que les élèves du groupe témoin, car ils établissent généralement des liens de causalité (inférences causales) lors de leur rappel de récit, tandis que les élèves du groupe contrôle semblent rappeler les événements de manière successive sans établir ces liens. Toutefois, cette différence entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative. Ainsi, d'autres recherches sont nécessaires pour évaluer l'effet sur les habiletés de compréhension des élèves des lectures à haute voix avec un travail sur les inférences.

Mener de telles lectures avec les élèves demande aux enseignants de se préparer en repérant les différents types d'inférence dans les œuvres à lire (Dewitz et Dewitz, 2003) et en réfléchissant au moyen de les travailler avec leurs élèves (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2008a). À ce propos, dans une recherche récente, Scheiner et Gorsetman (2009) ont relevé que les enseignants, pendant la phase de préparation, n'étaient pas toujours conscients que l'œuvre nécessitait de faire des inférences.

À la lumière de ces différentes recherches, dans notre étude, comme le suggèrent Scheiner et Gorsetman (2009), nous avons formé des enseignants à travailler la compréhension inférentielle lors des lectures à haute voix et avons comparé leurs pratiques de lecture à haute voix à celles d'enseignants non formés. Nous avons également comparé la progression de la performance de leurs élèves à une épreuve d'inférences entre le début et la fin de la recherche.

Deux objectifs ont donc orienté notre recherche : 1) Décrire et comparer les pratiques de lecture à haute voix adoptées au préscolaire par des enseignants experts[v] qui ont pour objectif de travailler la compréhension inférentielle et par des enseignants experts qui n'ont pas pour objectif de travailler la compréhension inférentielle lors de ces lectures[vi] ; 2) Examiner l'influence des pratiques de lecture à haute voix des enseignants experts sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences lorsqu'un texte leur est lu.

Méthodologie

Dans le but de décrire les pratiques enseignantes tout en les transformant, nous avons utilisé une approche méthodologique à visée pratique : la recherche collaborative[vii].

Les enseignantes expertes

Dans cette recherche, comme nous cherchons à décrire des pratiques exemplaires de lecture à haute voix, nous avons recruté des enseignantes expertes. Leur expertise repose sur différents critères reconnus par les chercheurs : un haut degré de réflexivité (Perrenoud, 2003), une connaissance étendue de la littérature de jeunesse (Morrow et Gambrell 2002) et un investissement dans une formation continue relative à l'enseignement de la littératie (Taylor, Pressley et Pearson, 2000). Ces enseignantes de maternelle[viii] ont été sélectionnées à partir des recommandations de trois professeures d'université et d'une chargée de cours spécialistes en littérature de jeunesse. Une entrevue semi-dirigée nous a permis de confirmer notre choix des six enseignantes expertes. Ces dernières œuvraient dans six écoles différentes appartenant à autant de commissions scolaires du Québec. Les enseignantes ont ensuite été réparties en deux groupes : un groupe formé (quatre enseignantes) et un groupe non formé (deux enseignantes). Les enseignantes du groupe formé ont participé à une formation au début de la recherche. Cette formation comportait deux volets : un volet théorique axé sur la lecture à haute voix (son déroulement, les interventions recommandées dans les recherches), la compréhension en lecture et les inférences (types d'inférences, questions pour les travailler), et un volet pratique consistant en une mise en pratique de ces principes théoriques à travers l'exploration de quatre albums de littérature jeunesse particulièrement intéressants pour travailler les inférences. Lors de cette mise en pratique, les enseignantes ont d'abord lu individuellement les albums, ont cherché à repérer les inférences qu'il serait pertinent de travailler avec les élèves et ont élaboré des questions à cette fin. Ce travail a été suivi d'une mise en commun au cours de laquelle la chercheuse a joué un rôle de guide. Les enseignantes du groupe non formé ont tout de même eu la possibilité de suivre le volet théorique de la formation une fois la recherche terminée. Le tableau 2 présente les caractéristiques de chaque enseignante et de son milieu.

Tableau 2

Caractéristiques des six enseignantes et du milieu socio-économique de leur école pour l'année 2006-2007

Enseignantes	Nombre d'années d'expérience en enseignement	IMSE (MELS)[1]		Regroupement
Enseignante 1	20	10	Défavorisé	Formé
Enseignante 2	7	5	Moyen	Formé
Enseignante 3	26	3	Favorisé	Formé
Enseignante 4	25	4	Moyen	Formé
Enseignante 5	17	4	Moyen	Non formé
Enseignante 6	12	1	Favorisé	Non formé

[1] Indice de milieu socio-économique du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Dans cette recherche collaborative, nous avons voulu marier notre expertise théorique sur la lecture à haute voix et les inférences à l'expertise pratique des enseignantes. Pour cette raison, les enseignantes du groupe formé avaient pour mission de travailler les inférences lors de toutes leurs lectures à haute voix au cours des neuf semaines de la recherche sans aucune contrainte quant au choix des œuvres à exploiter, ni quant à la façon de mener leurs lectures. Les enseignantes du groupe non formé devaient continuer à mener leurs lectures à haute voix sans modifier leurs pratiques habituelles. Ces dernières n'étaient pas au courant de notre objectif de recherche.

Les élèves

Les 92 élèves de ces six classes (44 filles, 48 garçons ; âge moyen de 71 mois) ont participé à cette recherche. Un test t non significatif nous permet de considérer que l'âge des élèves du groupe formé et du groupe non formé est équivalent. Les élèves ont passé deux mesures de contrôle : une évaluation du développement cognitif des enfants à l'aide des matrices analogiques du K-ABC (Kaufman et Kaufman, 1995) et une évaluation de la connaissance du vocabulaire à partir du N-EEL (Chevrie-Muller et Plaza, 2001). À la suite de ces évaluations, aucun élève n'a été exclu de l'échantillon en raison de scores extrêmes.

Instrumentation et déroulement de la recherche

Dans le but de répondre à notre premier objectif, pendant les neuf semaines de la recherche, nous avons observé et filmé à quatre reprises chaque enseignante de façon à décrire ses pratiques de lecture à haute voix. Afin de pouvoir comparer les pratiques de lecture à voix haute des enseignantes, nous leur avons fourni, pour ces quatre observations, quatre albums de littérature jeunesse propices à un travail inférentiel. Nous avons opté pour des albums parce qu'il s'agit du type de livres le plus employé au préscolaire (Jacobs, Morrisson et Swinyard, 2000). Le reste du temps, le choix des œuvres était laissé à la discrétion des enseignantes. Pour dresser le portrait le plus réaliste possible des pratiques de lecture à haute voix des enseignantes, nous avons complété ces observations par une communication téléphonique hebdomadaire avec chaque enseignante. Au cours de celle-ci, elle devait décrire, à l'aide d'une grille et d'un référentiel d'interventions[1], leurs pratiques de lecture à haute voix de la semaine (nombre de livres lus, durée des lectures, œuvres lues, objectifs de lecture, moment et thème général des discussions et interventions effectuées).

En ce qui concerne notre deuxième objectif, tous les élèves ont été soumis individuellement, à deux reprises (au début et à la fin de la recherche), à une même épreuve visant à mesurer leur habileté à faire des inférences lorsqu'un texte leur est lu. Cette épreuve, que nous avons créée, comportait 52 items ; certains d'entre eux ont été adaptés à partir d'un outil d'évaluation des inférences (Bianco, Coda et Gourgue, 2002) ou d'exercices sur des inférences (Fetet, 2003 et Réseau d'orthopédagogues au primaire, 2000). Les items portaient essentiellement sur des inférences nécessaires à la compréhension. Seules les inférences lexicales n'ont pas été évaluées dans cette recherche. Notre épreuve peut être considérée comme fiable étant donné que l'Alpha de Cronbach – mesure de la cohérence interne – est supérieur à 0,70 (α=0,844) (pour une description complète de notre outil d'évaluation, voir Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2008c).

[1] Ce référentiel est présenté en annexe.

Méthode d'analyse des données

La description et la comparaison du style de lecture à haute voix des enseignantes expertes

À l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives QDA-Miner, nous avons réalisé une analyse de contenu des 24 observations des enseignantes retranscrites sous la forme de verbatim. En nous appuyant sur les recherches de Dickinson et Smith (1994) et de Teale et Martinez (1996), nous avons codé chaque intervention des enseignantes en fonction de plusieurs éléments : moment de l'intervention (avant, pendant ou après la lecture), sa nature (demande de l'enseignant, apport d'information) et son contenu spécifique (ex. : information explicite dans le texte, inférence lexicale…). Finalement, nous avons rassemblé dans une unité de codage les interventions d'une enseignante et les réponses de ses élèves sur un même contenu (ex. : la même inférence lexicale). Le tableau 3 présente les cinq types d'unités utilisés dans le codage et leur définition. Étant donné que les données relatives à cet objectif ont été traitées en détail dans un article précédent (voir Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, sous presse), nous ferons seulement ici une synthèse des résultats relatifs au style de lecture à haute voix des enseignantes en ce qui a trait à la compréhension inférentielle.

Tableau 3 Les cinq types d'unités et leur définition

Type d'unité	Définition
Élaboration du sens	L'enseignant et les élèves co-construisent le sens : la discussion avance.
Survolée	L'enseignant et les élèves n'arrivent pas à élaborer le sens du texte; il reste survolé.
Transmission	L'enseignant transmet sa compréhension du sens aux élèves, non engagés dans son élaboration.
Détail	Cette unité porte sur un détail du texte ou de l'illustration.
Avortée[i]	Le sens n'est ni transmis ni construit : les élèves n'arrivent pas à répondre aux questions.

[i] Type d'unité inspiré de la notion de *"Aborted question"* (Nystrand, 2004, p.22)

Pour les données obtenues à partir des pratiques déclarées, nous avons comptabilisé pour chaque enseignante les types d'inférences travaillées lors des lectures de façon à vérifier si nos pratiques observées correspondaient aux pratiques des enseignantes pendant les neuf semaines qu'a duré la recherche. De plus, étant donné que le choix des œuvres lues incombait aux enseignantes, nous avons tenté d'évaluer la qualité de celles-ci, ce qui n'a pas été chose aisée. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur les sélections de divers comités de lecture d'organismes spécialisés en littérature de jeunesse. Une note sur 3, que nous considérons comme un indicateur de la qualité des œuvres lues, a été attribuée à chaque œuvre. Pour les œuvres québécoises, cette note a été calculée selon les critères suivants : appartenance au site *Livres ouverts*[ix] (1 si l'œuvre était présente sur le site, 2 si cette œuvre était reconnue pour sa qualité exceptionnelle) et présence dans la sélection de *Communication Jeunesse*[x] ou attribution d'un prix littéraire (1). Pour les œuvres européennes, appartenance à la sélection de *la Joie par les livres* publiée sous la forme du recueil *Escales* (1 si l'œuvre était présente dans le recueil, 2 si cette œuvre était considérée comme un coup de cœur) et attribution d'un prix littéraire (1). Dans le but de

comparer la qualité des œuvres lues par les enseignantes, un résultat moyen de la qualité des œuvres a été calculé pour chacune des enseignantes.

L'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences

Pour étudier l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, nous nous sommes intéressées à la fois au rôle de l'enseignante et au rôle des élèves dans la co-construction du sens – rôle en grande partie défini par le style de l'enseignant. Ainsi, nous avons subdivisé notre deuxième objectif en deux sous-objectifs : 1) Comparer le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en fonction du style de lecture à haute voix adopté par leur enseignante ; 2) Comparer la progression des élèves en fonction de la quantité et de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences.

Pour répondre à notre premier sous-objectif, nous avons étudié la progression de la compréhension inférentielle des élèves entre l'épreuve initiale et l'épreuve finale. Chaque réponse des élèves a été cotée (0 pour une réponse erronée, 0,5 pour une réponse incomplète, 1 pour une réponse adéquate). Une note initiale et une note finale sur 52 ont donc été attribuées à chaque élève. La comparaison de la progression des élèves des groupes formé et non formé se fera à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées.

Afin d'atteindre notre deuxième sous-objectif, lors de l'analyse des observations, nous avons codé les réponses des élèves qui se rapportaient à des questions inférentielles. Pour ce faire, nous avons identifié l'élève prenant la parole et avons attribué un code à sa contribution (cf. tableau 4 pour une description des codes). Ainsi, nous avons pu, d'une part, quantifier le nombre d'interventions qui se rapportaient à des inférences pour chaque élève et, d'autre part, faire une étude qualitative de la pertinence de ces réponses au regard de la discussion.

Tableau 4 Les codes pour les réponses des élèves aux questions inférentielles

Code	Définition	Exemples
Réponses en lien avec la discussion		
RAD	Réponse qui fait avancer la discussion	Ens : *Comment y a l'air d'être notre loup là-dessus?* **E : *Triste***
RA	Réponse ambiguë	Ens : *Est-ce que vous croyez qu'il va finir l'histoire sans nom?* **E : *C'est pas vrai***
RECHO	Réponse en écho, c'est-à-dire identique à celle d'un autre élève.	Ens : *Qui n'a pas pigé?* E : le loup **E : *le loup***
RNAD	Réponse d'élève qui ne fait pas avancer la discussion.	Ens : *Qu'est-ce que c'est que ça, s'y pelotonne?* **E : *C'est le loup qui s'appelle.***
Réponse sans lien avec la discussion		
RSLD	Réponse d'élève sans lien avec le propos de la discussion.	Ens : *Où est-ce que vous croyez qu'il va l'emmener?* E : ***le sac***

Le but de notre codage était double : premièrement, observer si les élèves qui participaient le plus (quantité) lors des discussions progressaient davantage que les autres entre l'épreuve initiale et l'épreuve finale ; deuxièmement, étudier si les élèves très chronogènes[xi] (qualité), c'est-à-dire les élèves

qui faisaient le plus avancer la discussion, étaient également ceux qui progressaient le plus entre le début et la fin de la recherche. Ainsi, les élèves ont été classés à deux reprises en trois groupes : une fois en fonction du nombre de leurs interventions pour les 4 lectures (cf. tableau 5) et une deuxième fois en fonction de leur pourcentage moyen de réponses faisant avancer la discussion pour les 4 lectures (cf. tableau 6).

Tableau 5

Répartition des élèves selon le nombre de leurs interventions lors des discussions inférentielles

Groupe	Nombre d'interventions moyen par lecture	Effectif (N=92)
Élèves peu participatifs	Nombre d'interventions < 1,44 (moyenne moins un demi écart-type)	36
Élèves moyennement participatifs	1,44 < Nombre d'interventions < 4,39 (moyenne plus un demi écart-type)	20
Élèves très participatifs	Nombre d'interventions > 4,39	36

Tableau 6

Répartition des élèves selon la qualité de leur participation aux discussions inférentielles

Groupe	Pourcentage moyen de RAD pour les 4 lectures	Effectif (N=92)
Élèves peu chronogènes	Pourcentage moyen de RAD < à 34, 57 (moyenne moins un demi écart-type)	27
Élèves moyennement chronogènes	34, 57 < pourcentage moyen de RAD < 61, 18 (moyenne plus un demi écart-type)	36
Élèves très chronogènes	Pourcentage moyen de RAD > 61, 18	29

Résultats et discussion

Dans cette partie, nos résultats sont présentés selon deux axes correspondant à nos deux objectifs :
1) La description des pratiques de lecture à haute voix pour travailler la compréhension des inférences
2) L'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences

La description des pratiques de lecture à haute voix pour travailler les inférences

En vue de décrire la façon dont les enseignantes traitaient les inférences pendant leurs lectures, nous avons considéré quatre aspects dans notre analyse des pratiques observées et déclarées : la qualité des œuvres lues (pratiques déclarées), le nombre et le contenu des interventions sur les inférences (pratiques observées et déclarées), le type d'interventions pour aborder les inférences (pratiques observées) et l'efficacité de ces interventions pour la co-construction du sens (pratiques observées).

La qualité des œuvres lues

À partir des pratiques déclarées, nous avons calculé un résultat moyen de la qualité des œuvres lues par les enseignantes (cf. tableau 7). En nous basant sur le fait que, pour travailler les inférences, il faut choisir des œuvres qui ne sont pas trop simples (Kispal, 2008), nous supposons que les œuvres de qualité seront plus propices à un travail sur la compréhension inférentielle que les autres.

Tableau 7 Note moyenne de la qualité des œuvres lues pour les six enseignantes

Enseignante	Note moyenne	N	Écart-type
1	0,58	31	0,99
2	0,82	17	0,95
3	0,88	24	0,85
4	0,38	32	0,55
5	0,30	30	0,65
6	0,35	20	0,67

En observant les moyennes, il apparaît clairement que les enseignantes 1, 2 et 3 choisissent des œuvres de plus grande qualité que les enseignantes 4, 5 et 6. Un test t bilatéral très significatif ($p < 0,001$) confirme que les enseignantes 1, 2, 3 choisissent davantage des œuvres de qualité que les enseignantes 4, 5 et 6.

Le nombre et le contenu des interventions sur les inférences

Lors des pratiques observées, toutes les enseignantes, qu'elles soient formées ou non, travaillaient tous les types d'inférences avec leurs élèves, mais le faisaient cependant dans des proportions différentes (cf. tableau 8). Les pratiques déclarées nous permettent de confirmer que les enseignantes du groupe formé travaillaient très fréquemment différents types d'inférences avec leurs élèves (cf. tableau 9). En moyenne, elles abordent entre 5, 2 et 9, 6 types d'inférences par lecture. Par contre, la façon dont les données ont été compilées dans la grille ne nous offre pas la possibilité de donner le nombre d'interventions se rapportant à chaque type d'inférence au cours de chaque lecture. Les enseignantes du groupe non formé rapportent beaucoup plus rarement aborder les inférences avec leurs élèves (cf. tableau 9). Cependant, il faut noter que, comme ces enseignantes n'étaient pas au courant de nos objectifs de recherches, elles ne possédaient pas le même référentiel pour compléter leurs grilles de lecture que les enseignantes du groupe formé. Ce référentiel était simplifié et comportait uniquement la mention « éléments implicites » au lieu des différents types d'inférences détaillés dans celui du groupe formé. Seules les inférences lexicales et les inférences prédictives étaient présentes dans leur référentiel sous les termes « discussion sur le sens de mots du texte » et « prédictions ». Ces inférences ont d'ailleurs été abordées dans 35 % à 70 % des lectures. Étant donné que, lors de nos quatre observations, les enseignantes du groupe non formé ont travaillé à de nombreuses reprises les inférences (cf. tableau 8) et qu'une des limites des pratiques déclarées est que « l'enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui se passe effectivement dans sa classe » (Bressoux, 2001, p.42), nous pensons qu'il est fort probable que ces enseignantes aient travaillé les inférences lors des lectures non observées — sans pour autant en être conscientes et être à même d'associer le terme « implicite » à ce travail.

Tableau 8

Nombre d'interventions en fonction des différents types d'inférences pour les 4 lectures observées

	Inf. nécessaires		Inf. optionnelles		Inf. nécessaires ou optionnelles selon le contexte		Total d'interventions sur des inférences
	Interventions	%	Interventions	%	Interventions	%	
Ens. 1	89	45	57	29	50	26	**196**
Ens. 2	130	44	83	28	82	28	**295**
Ens. 3	182	53	87	25	75	22	**344**
Ens. 4	91	48	62	32	38	20	**191**
Ens. 5	90	60	21	14	40	26	**151**
Ens. 6	93	57	46	28	24	15	**163**

Tableau 9

Pourcentage de lectures dans lesquelles les inférences nécessaires à la compréhension et les inférences prédictives[i] sont travaillées selon les pratiques déclarées des 6 enseignantes

Enseignantes formées	Inf nécessaires anaphoriques	causales	lexicales	Inf. optionnelles prédictives
Ens. 1	45 %	77 %	87 %	87 %
Ens. 2	61 %	89 %	61 %	28 %
Ens. 3	63 %	83 %	29 %	30 %
Ens. 4	59 %	78 %	91 %	58 %
Enseignantes non formées	éléments implicites (texte ou illustration)		lexicales	Inf. prédictives
Ens. 5	20 %		70 %	37 %
Ens. 6	5 %		35 %	35 %

[i] Parmi les inférences optionnelles, nous ne considérons que les inférences prédictives, car ces dernières, souvent travaillées lors des lectures à haute voix, permettent aux enseignants de soutenir la compréhension des élèves.

Le type d'interventions pour aborder les inférences

À partir de l'analyse des pratiques observées, ce qui différencie nettement les enseignantes du groupe formé et du groupe non formé, c'est le type d'interventions qu'elles mettent en œuvre pour traiter les inférences (cf. figure 1).

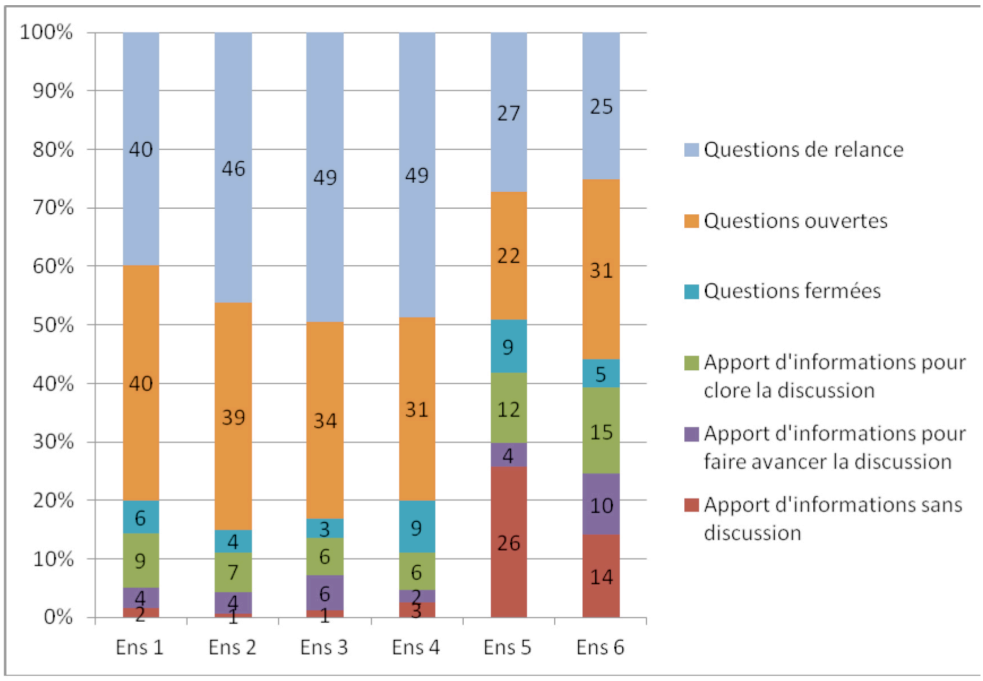
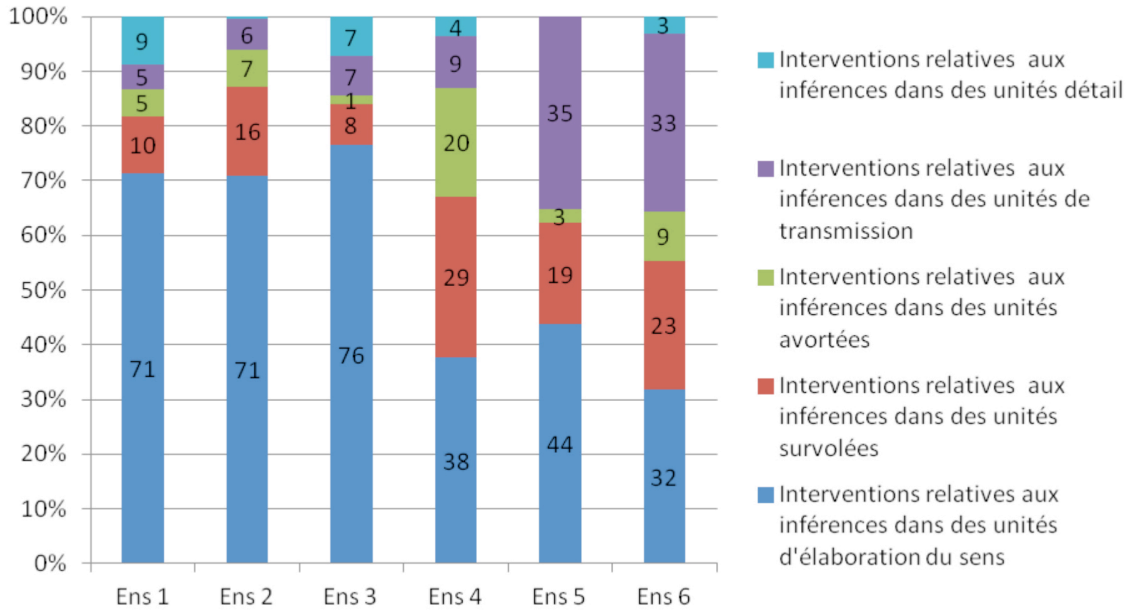


Figure 1. Répartition en pourcentage des types d'interventions pour travailler les inférences lors des 4 lectures

Les enseignantes formées utilisent majoritairement les questions ouvertes et de relance pour travailler les inférences (entre 80 et 85 % de leurs interventions) tandis que les enseignantes non formées le font moins (entre 49 et 56 % de leurs interventions). Ces dernières privilégient à de nombreuses reprises l'apport d'informations (entre 39 et 42 %) alors que ce type d'interventions représente seulement entre 11 et 15 % des interventions pour les enseignantes formées. De plus, lorsque les enseignantes du groupe non formé apportent des informations aux élèves, elles le font très souvent sans en discuter avec eux (entre 14 et 26 % des interventions), alors que les enseignantes formées ne le font presque jamais (entre 1 et 3 % de leurs interventions). Ces différences entre les deux groupes d'enseignantes sont majeures, car cela indique que les enseignantes formées sont plus enclines à engager les élèves dans la réalisation des inférences que les enseignantes non formées, portées à les réaliser pour eux. Les enseignantes formées permettent donc aux élèves d'être actifs dans la construction du sens du texte, conformément à ce que suggèrent Kispal (2008) et Wiseman (2011).

L'efficacité des interventions sur les inférences pour la co-construction du sens

Dans le but de décrire plus précisément la façon dont les enseignantes travaillaient les inférences, nous avons étudié l'efficacité de leurs interventions pour la co-construction du sens (cf. figure 2).



Avec la majorité de leurs interventions sur des inférences dans des unités d'élaboration du sens (entre 71 et 76 % des interventions) et peu d'interventions dans les autres types d'unités (entre 1 % et 16 %), les enseignantes 1, 2 et 3 (formées) se distinguent clairement des enseignantes 4, 5 et 6.

L'enseignante 4, pourtant formée, présente un profil très similaire à celui des enseignantes non formées. En effet, moins d'interventions relatives aux inférences de ces trois enseignantes sont dans des unités d'élaboration du sens (entre 32 % et 44 % des interventions). En revanche, entre 19 % et 29 % de leurs interventions se situent dans des unités survolées, c'est-à-dire que les enseignantes et les élèves ont approché le sens sans pour autant réussir à le construire. Par conséquent, ces enseignantes semblent éprouver des difficultés à guider les élèves lors des discussions. De plus, bon nombre des interventions de l'enseignante 4 (20 %) appartiennent à des unités avortées, ce qui signifie qu'elle évalue mal la capacité de ses élèves à répondre à une question inférentielle (Nystrand, 2004). Ce nombre important d'unités avortées est par contre révélateur d'une volonté de l'enseignante 4 de travailler les inférences, le problème étant davantage lié à l'étayage lacunaire qu'elle offre aux enfants.

Les enseignantes 5 et 6 relèvent les inférences dans le texte, mais choisissent plutôt d'en transmettre le sens aux élèves, avec plus de 30 % de leurs interventions dans des unités de transmission. Ce faisant, elles n'engagent pas leurs élèves dans la construction du sens du texte et n'en font pas des participants actifs au cours des lectures. L'enseignante 5 modifie même, à 48 reprises, le texte pour éviter aux élèves d'avoir à faire des inférences.

En somme, lors des pratiques observées, même si toutes les enseignantes travaillent tous les types d'inférences, nous avons clairement pu voir qu'elles se démarquent, par les types d'interventions mises en œuvre pour le faire, ainsi que par l'efficacité de leurs interventions pour la co-élaboration du sens avec les élèves, sans oublier la qualité des œuvres choisies. Compte tenu de cette analyse, nous considérerons, pour l'étude de l'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, que les élèves des enseignantes 1, 2 et 3 ont participé à des lectures similaires. En raison de l'efficacité moindre des interventions de l'enseignante 4 (formée) pour la co-élaboration du sens et de la moins bonne qualité des œuvres qu'elle a lues, nous rapprocherons ses

élèves de ceux des enseignantes 5 et 6 (non formées). En effet, l'enseignante 4, bien que désireuse de travailler les inférences, semble avoir éprouvé de la difficulté à s'approprier le contenu de la formation et à le réinvestir dans ses pratiques.

L'influence des pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences

La présentation des résultats de cette partie sera organisée en fonction de nos deux sous-objectifs : 1) Comparer le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en fonction du style de lecture à haute voix adopté par leur enseignante. 2) Comparer la progression des élèves en fonction de la quantité et de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences.

Comparaison du développement de l'habileté des élèves à faire des inférences en fonction du style de lecture à haute voix adopté par leur enseignante

Le tableau 10 présente les résultats des élèves à l'épreuve d'inférences au début (t1) et à la fin de la recherche (t2). Il est à noter qu'une ANOVA non significative nous permet de considérer que les élèves des six enseignantes ont des résultats semblables au t1.

Tableau 10

Résultats initiaux et finaux des élèves aux épreuves d'inférence selon les classes

Classe		Résultat initial (t1)	Résultat final (t2)
Ens. 1	Moyenne	25,61	30,81
N=18	Écart-type	7,29	7,28
Ens. 2	Moyenne	29,5	36,62
N= 13	Écart-type	7,87	5,93
Ens. 3	Moyenne	31,35	37,85
N=17	Écart-type	4,95	4,45
Ens. 4	Moyenne	29,50	32,43
N=14	Écart-type	7,54	8,84
Ens. 5	Moyenne	27,11	30,71
N=14	Écart-type	6,74	6,07
Ens. 6	Moyenne	27,41	30,91
N=16	Écart-type	7,91	8,92
Total	Moyenne	28,35	33,18
N=92	Écart-type	7,16	7,51

Dans un premier temps, nous avons comparé, à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées, la progression des élèves du groupe formé et du groupe non formé à l'épreuve d'inférences entre le début (t1) et la fin de la recherche (t2). Même si la progression entre le début et la fin de l'année pour l'ensemble des élèves est hautement significative, la condition (groupe formé/groupe non formé) s'avère seulement tendancielle ($p=0,062$). Par contre, lorsque nous associons l'enseignante 4 au groupe non formé, tel qu'expliqué précédemment, nous obtenons des résultats différents. En effet, si nous effectuons notre analyse de variance à mesures répétées en séparant les enseignantes 1, 2 et 3 des enseignantes 4, 5 et 6, le résultat est dès lors très significatif ($F=9,54$) ($p < 0,01$), ce qui signifie que les élèves des enseignantes 1, 2 et 3 progressent significativement plus que ceux des enseignantes 4, 5 et 6 entre le t1 et le t2.

Il ne suffit pas de travailler les inférences lors des lectures pour permettre aux élèves de progresser, car toutes nos enseignantes ont effectué ce travail. Cette progression serait davantage liée au fait que certaines d'entre elles engagent leurs élèves dans la co-élaboration du sens et les guident adéquatement lors de ces lectures. De cette manière, les élèves apprennent à être actifs dans la construction du sens, ce

qui est essentiel pour réaliser des inférences (Kispal, 2008). En somme, nos résultats montrent que de telles pratiques de lectures à haute voix soutiennent le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, comme le recommandent plusieurs chercheurs (Cabell *et al.,* 2008 ; Kendeou *et al.,* 2008 ; Kispal, 2008 ; Lafontaine, 2003 ; Makdissi *et al.,* 2010 ; Tauveron, 1999 ; Van Kleeck, 2008). Ces résultats vont cependant à l'encontre de ceux de Bianco et ses collaborateurs (2010), qui avaient noté que les pratiques de lectures à haute voix - forme d'enseignement implicite - n'étaient pas plus efficaces pour travailler les inférences qu'une absence d'intervention, alors qu'un enseignement explicite amenait une progression des élèves. Dans leur recherche, seuls deux albums de littérature de jeunesse étaient travaillés lors des lectures à haute voix au cours des 14 semaines. Nous pensons qu'il est fort possible que ce dispositif – éloigné des pratiques que nous avons observées - ait été en partie responsable des écarts de résultats entre cette recherche et la nôtre.

Comparaison de la progression des élèves en fonction de la quantité et de la qualité de leurs interventions lors des discussions sur les inférences

Tous les élèves ne participent pas de la même façon aux discussions sur les inférences. Pour cette raison, nous avons voulu comparer, d'une part, la progression des élèves très participatifs (quantité) peu importe la qualité de leurs interventions à celle des élèves peu et moyennement participatifs et, d'autre part, la progression des élèves très chronogènes (qualité des interventions) à celle des élèves qui le sont moins.

Le tableau 11 montre les résultats des élèves aux épreuves initiale et finale sur la compréhension inférentielle en fonction de leur degré de participation aux discussions sur les inférences. L'analyse de variance à mesures répétées servant à comparer la progression des élèves entre le t1 et le t2 n'est pas significative. Ainsi, peu importe la quantité d'interventions faites par les élèves lors des discussions sur les inférences, leur progression reste similaire.

De façon à affiner notre analyse, nous avons pris en compte la qualité des interventions des élèves lors de ces mêmes discussions. Le tableau 12 présente les résultats des élèves aux épreuves initiales et finales selon la qualité de leurs interventions pendant les discussions sur les inférences. La comparaison de la progression des trois groupes d'élèves (peu, moyennement et très chronogènes), à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées, est significative ($p < 0,05$). Ainsi, les élèves très chronogènes, c'est-à-dire ceux qui faisaient souvent avancer les discussions, ont progressé davantage que ceux qui l'étaient moins. Ce résultat sur la qualité des interventions des élèves conjugué à celui non significatif sur la quantité des interventions est intéressant, car il montre qu'il ne suffit pas aux élèves de participer aux discussions inférentielles. Ce serait plutôt les élèves qui arrivent à résoudre les inférences en partie ou totalement en s'engageant dans les discussions inférentielles qui progresseraient davantage.

Afin de mieux comprendre ce résultat, nous avons voulu voir s'il existait un lien entre la participation et la chronogénéité des élèves et le style de lecture à haute voix des enseignantes pour travailler les inférences. Or, nous avons constaté que les classes des enseignantes 1, 2 et 3 comportent nettement plus d'élèves participatifs et d'élèves chronogènes que les classes des enseignantes 4, 5 et 6 (cf. figures 3 et 4).

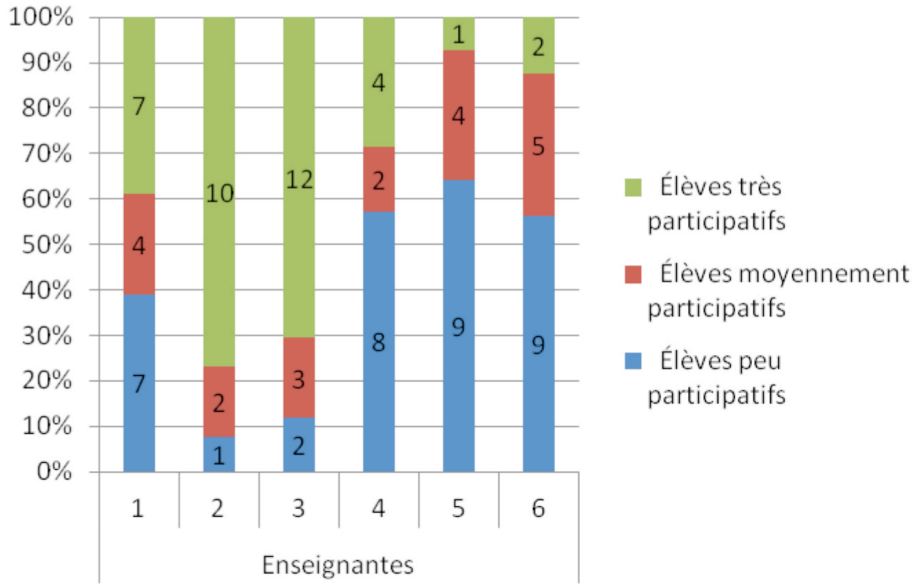


Figure 3. Répartition des élèves des six enseignantes en fonction de la quantité de leurs interventions

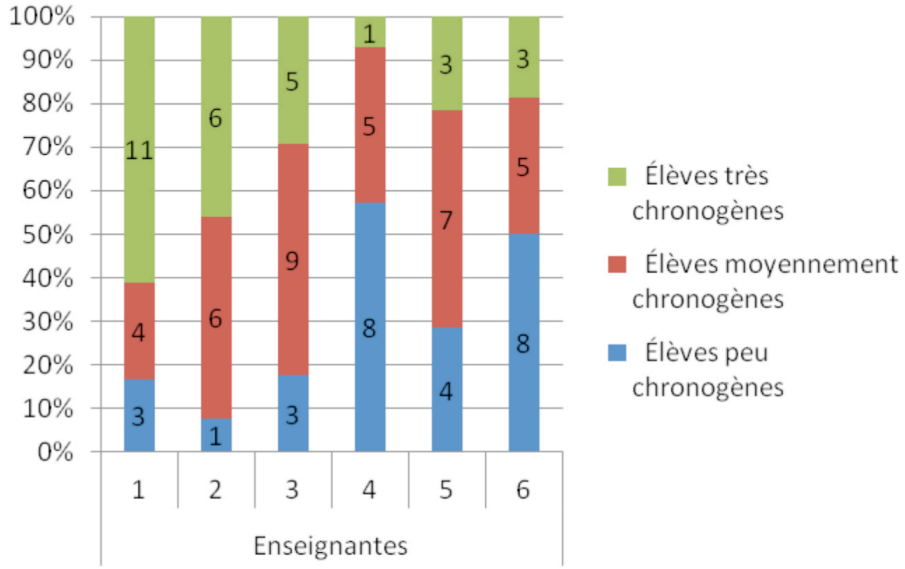


Figure 4. Répartition des élèves des six enseignantes en fonction de la qualité de leurs interventions

Il est important de se souvenir ici qu'en ce qui a trait à l'efficacité des interventions pour la co-élaboration des inférences, les enseignantes 1, 2 et 3 se démarquaient nettement des enseignantes 4, 5 et 6. Le style de l'enseignante pour travailler les inférences – style grandement influencé par la formation – aurait donc des répercussions sur le rôle attribué aux élèves lors des discussions et, par conséquent, sur leur habileté à faire des inférences. Les enseignantes 1, 2, 3 qui guident judicieusement leurs élèves pour co-élaborer le sens des épisodes implicites, leur offrent ainsi la possibilité de résoudre

les inférences et par le fait même d'être chronogènes (pour des extraits représentatifs des différences d'étayage entre les deux groupes d'enseignantes, voir Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (sous presse)).

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons constaté, à l'instar d'autres chercheurs, que l'habileté des enfants d'âge préscolaire à faire des inférences peut être développée avant même l'apprentissage formel de la lecture grâce à des pratiques de lecture à haute voix (Cabell *et al.,* 2008 ; Kendeou *et al.,* 2008 ; Kispal, 2008 ; Lafontaine, 2003 ; Makdissi *et al.,* 2010 ; Tauveron, 1999 ; Van Kleeck, 2008). Lors de nos observations, nous avons remarqué que toutes les enseignantes, qu'elles soient formées ou non, abordaient les inférences lors de leurs lectures. Cependant, tous les élèves ne progressent pas de façon équivalente : les élèves de trois des enseignantes formées obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des enseignantes non formées et d'une enseignante formée qui a éprouvé des difficultés à s'approprier le contenu de la formation. De ce fait, travailler les inférences lors des lectures à haute voix ne suffit pas pour faire progresser les élèves. D'autres facteurs entrent en ligne de compte : le choix des œuvres de qualité, l'engagement des élèves dans les discussions pour co-élaborer le sens du texte et l'étayage adéquat lors de ces lectures (Makdissi *et al.,* 2010 ; Van Kleeck, 2008). Les élèves sont alors plus participatifs et plus chronogènes, car à l'aide de leurs questions ouvertes et de leurs questions de relance, les enseignantes leur confèrent un rôle dans l'élaboration du sens du texte et leur offrent de cette manière des occasions d'y réfléchir. De telles discussions sont capitales pour l'enseignement de la compréhension en lecture (Nystrand, 2006) et, plus spécifiquement, pour que les élèves apprennent à être actifs dans la construction du sens (Wiseman, 2011), ce qui est essentiel pour réaliser des inférences (Kispal, 2008). Nous avons toutefois remarqué qu'il ne suffit pas aux élèves de participer aux discussions (quantité des interventions). C'est plutôt les élèves très chronogènes — c'est-à-dire ceux qui au cours des discussions résolvent souvent les inférences (qualité des interventions), en partie ou totalement — qui progressent significativement mieux que les autres.

Cette recherche comporte des limites. En effet, nos résultats reposent sur l'analyse de pratiques observées et de pratiques déclarées. Or, il est possible que notre présence lors des observations ait conduit les enseignantes à modifier leur comportement en raison de *l'effet d'intrusion de l'observateur* et *des attentes du sujet et de l'observateur* (Beaugrand, 1988). En revanche, comme nous avons observé les enseignantes à plusieurs reprises et relevé des constantes dans leur pratique, nous pensons que les pratiques observées reflétaient leurs pratiques habituelles. Le croisement de ces données avec celles issues des pratiques déclarées nous a permis de confirmer cela pour les enseignantes du groupe formé. Pour les autres enseignantes, il nous est difficile de savoir, en raison du caractère plus imprécis du référentiel qui leur était fourni pour rapporter leurs pratiques hebdomadaires, si elles travaillaient tous les types d'inférences lors de leurs lectures. De plus, les pratiques déclarées permettent seulement d'accéder au discours de l'enseignant sur ces pratiques et non à ces pratiques effectives (Bressoux, 2001).

Pour le domaine des pratiques professionnelles, nous estimons qu'il est nécessaire de former les enseignantes à co-élaborer le sens des épisodes implicites lors des lectures à haute voix. De façon à ce que cette formation puisse être bénéfique pour tous les enseignants, il serait souhaitable de la bonifier en y intégrant une analyse critique d'extraits de lecture à haute voix et en l'accompagnant d'une modélisation et d'observations *in situ* avec rétroactions. De ce fait, chaque enseignant bénéficierait d'un soutien personnalisé pour l'amélioration de ces pratiques.

Pour le domaine de la recherche, contrairement aux résultats obtenus précédemment par d'autres chercheurs (Bianco, Pellenq et Coda, 2004 ; Bianco *et al.,* 2010), nos résultats montrent qu'un enseignement implicite de la compréhension inférentielle à travers des discussions pendant des lectures à haute voix est efficace pour aider les élèves à développer leur habileté à faire des inférences. Toutefois,

d'autres recherches seront nécessaires pour approfondir nos résultats. Notamment, il serait essentiel de reproduire cette recherche en incluant un troisième groupe d'enseignants qui recevraient une formation équivalant à ce que les enseignants du groupe non formé mettent en place. Ainsi, cela permettrait de limiter l'effet Hawthorne qui fait en sorte que les effets observés peuvent être dus non pas à la formation, mais à la motivation créée par l'intervention du chercheur. D'une part, dans le cadre de cette recherche, les effets à long terme des pratiques de lecture à haute voix sur la compréhension des inférences n'ont pu être vérifiés. Ainsi, dans une recherche subséquente, il serait intéressant d'étudier la pérennité de ces effets sur la compréhension en écoute en première année. De plus, il y aurait lieu d'observer si les effets de ces pratiques se font également sentir lors de la compréhension en lecture autonome, car des recherches précédentes ont montré que la compréhension en écoute serait un prédicteur fiable des habiletés de compréhension en lecture (Dufva, Niemi et Voeten, 2001 ; Kendeou *et al.*, 2008). D'autre part, même si nous avons pu montrer dans cette recherche qu'il est possible de former des enseignants à travailler les inférences pendant les lectures à haute voix et que ces pratiques ont une influence sur le développement de l'habileté des élèves à faire des inférences, certains enseignants peuvent éprouver des difficultés à s'approprier le contenu de cette formation, ce qui a été le cas de l'enseignante 4 dans notre étude. Lors d'une prochaine recherche, il faudrait faire une observation préalable de chaque enseignant pour déterminer le soutien et le suivi dont il a besoin et notre formation mériterait d'être enrichie comme décrit précédemment.

Références

Beaugrand, J. P. (1988). Observation directe du comportement. In M. Robert (Ed.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en Psychologie* (p.277-310). St-Hyacinthe : Edisem.

Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme.* Paris : Magnard.

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, É., 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.

Bianco, M., & Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points… In M. Bianco, M. Coda & D. Gourgue, *La compréhension*. Grenoble : Éditions de la Cigale.

Bianco, M., Coda, M., & Gourgue, D. (2002). *Compréhension.* Grenoble : Éditions de la Cigale.

Bianco, M., & Pellenq, C. (2002). Les résultats de l'évaluation. In M. Bianco, M. Coda & D. Gourgue, *La compréhension* (p. 99-102). Grenoble : Éditions de la Cigale.

Bianco, M., Pellenq, C, & Coda, M. (2004). Enseigner des stratégies pour comprendre en moyenne section de maternelle. *Le langage et l'Homme, 39*(2), 69-86.

Boiron, V. (2006). Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation, 15,* 11-25.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 5,* 35-52.

Cabell, S., Justice, L., Vukelich, C., Buell, M., & Han, M. (2008). Strategic and Intentional Shared Storybook Reading. In L. Justice & C. Vukelich (Eds.), *Achieving Excellence in Preschool Literacy Instruction* (pp. 198-220). New York : Guildford Press.

Cain, K., & Oakhill, J.-V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal, 11,* 489-503.

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties : correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language : A Cognitive Perspective* (pp. 41-75). New York : Guildford Press.

Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Oxford : Wiley-Blackwell.

Chemla, M.-T., & Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS : Samani, l'indien solitaire. In J.-C Chabanne & D. Bucheton (Eds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 99-121). Paris : Presses Universitaires de France.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2e éd.). Grenoble : La pensée sauvage.

Chevrie-Muller, C., & Plaza, M. (2001). *N-EEL : Les nouvelles épreuves pour l'examen du langage*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

Denhière, G., & Baudet, S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive.* Paris : Presses Universitaires de France.

Dewitz, P., & Dewitz, P. (2003). They can read the words, but they can't understand : Refining comprehension assessment. *The Reading Teacher, 56*(5), 422-435.

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), 105-122.

Dufva, M., Niemi, P., & Voeten, 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,* 91-117.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (sous presse). 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.*

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2007). Pourquoi lire à haute voix en classe et comment le faire ? *Québec Français*, *145*, 69-70.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I, & Morin, M-.F. (2008a). Interventions relatives aux inférences lors de la lecture à haute voix. In L. Lafontaine (Ed.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (pp.63-84). Montréal : Presses Universitaires du Québec.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2008b). Travailler les inférences au préscolaire lors de la lecture à haute voix d'un album de littérature de jeunesse. *Intercompreensao*, *14*, 51-70.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2008c). *Outil d'évaluation de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences.* Montréal : Centre de diffusion du Département de didactique de l'Université de Montréal.

Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension… In Observatoire National de la Lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (pp.87-102). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Fayol, M. (2002). Préface. In M. Bianco, M. Coda & D. Gourgue, *Compréhension* (pp.3-4). Grenoble : Éditions de la Cigale.

Fetet, A. (2003). *Compréhension de l'implicite.* En ligne http://litteraturecycle3.free.fr/.

Florit, E., Roch, M., & Levorato, C. (2011). Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers : The Role of Verbal and Inferential Skills. *Discourse Processes*, *48*(2), 119 -138.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture.* Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés.* Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. *Repères, 18,* 147-162.

Golder, C., & Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre- Psychologie de la lecture (nouvelle édition).* Paris : Hachette Éducation.

Gombert, J.-E., Colé, P., Valdois, S., Goigoux, R., Mousty, P., & Fayol, M. (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2.* Paris : Nathan pédagogie.

Gombert, J.-E., & Fayol, M. (1995). La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 358-381). Paris : Hachette Éducation.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, *101,* 371-395.

Grossmann, F. (2001). Pour une approche ethnographique des activités de lecture : l'exemple des « lectures partagées ». In M. Dabène (Ed.), *Pratiques de lecture et cheminements du sens* (pp. 135-160). Lyon : ENS éditions.

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.

Johnson, D., & Johnson, B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction. *Journal of Reading, 29*, 622-625.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1995). *L'examen psychologique de l'enfant, K-ABC pratiques et fondements théoriques.* Aubenas : La Pensée Sauvage.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M., & Van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading, 31*(3), 259–272.

Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M., & Lynch, J. (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.

Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394.

Kispal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading : Literature Review* (DCSF Research Report 031). London : DCSF

Lafontaine, D. (1997). Le niveau de lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses. *Enjeux, 41-42,* 129-160.

Lafontaine, D. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* En ligne www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/lafontaine.pdf

Maisonneuve, L. (2010). Lecture guidée d'une œuvre littéraire avec des élèves de 9 à 11 ans : l'exemple du questionnement magistral. *Vivre le primaire, 23*(1), 39-41.

Makdissi, H. (2004). *Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âge préscolaire dans un contexte de récit fictif lu par l'adulte.* Thèse de doctoratnon publiée, Université Laval, Sainte Foy, Québec.

Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H, Sanchez, C., & Darveau, M. (2010). Le dialogue : moteur du développement d'une zone intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 145-181). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Makdissi, H., Boisclair, A., & Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture : Intervenir dès le préscolaire. *Québec Français, 140,* 64-66.

Martinet, C., & Rieben, L. (2010). L'apprentissage initial de la lecture et ses difficultés. In M. Crahay & M. Dutrevis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 189-222). Bruxelles : De Boeck.

McGee, A., & Johnson, H. (2003). The Effect of Inference Training on Skilled and Less Skilled Comprehenders. *Educational Psychology, 23*(1), 49-59.

Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2002). Literature-Based Instruction in the Early Years. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York : The Guilford Press.

Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse As It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English, 40*(4), 392-412.

Nystrand, M. (2004). *Class 4.0 User's manual : a windows laptop-computer system for the in-class analysis of classroom discourse.* Albany : The National Research Center on English Learning & Achievement.

Oakhill, J. V. (1982). Constructive processes in skilled and less skilled comprehenders' memory for sentences. *British Journal of Psychology, 73,* 13-20.

Oakhill, J. V. (1984). Inferential and Memory Skills in Children's Comprehension of Stories. *British Journal of Educational Psychology, 54,* 31-39.

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2004). The Development of Comprehension Skills. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp.155-180). Dordrecht : Kluwer Academic.

Paris, S., Lindauer, B., & Cox, G. (1977). The Development of Inferential Comprehension. *Child development, 48,* 1728-1733.

Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

RAND, Reading Study Group. (2004). A Research Agenda for Improving Reading Comprehension. In R.B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading-Fifth Edition*. Newark, DE, USA : International Reading Association.

Réseau d'orthopédagogues au primaire (2000). *Les inférences.* Montréal : CEE.

Richards, J. C., & Anderson, N. A. (2003). How Do You Know ? A Strategy to help emergent readers make inferences. *The Reading Teacher, 57,* 290-293.

Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading-aloud to Israeli first graders : Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly, 32*(2), 168-183.

Scheiner, E., & Gorsetman, C. (2009). Do preschool teachers consider inferences for book discussions ? *Early Child Development and Care*, *179*(5), 595-608.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, 19,* 9-38.

Tauveron, C. (Ed.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM.* Paris : Hatier.

Taylor, B. M., Pressley, M., & Pearson, D. (2000). *Effective teachers and schools : Trends across recent studies*. Michigan : CIERA/University of Michigan.

Teale, W. H., & Martinez, M. G. (1996). Reading aloud to young children : Teacher's reading styles and kindergartners' text comprehension. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (Eds.), *Children's Early Text Construction* (pp. 321-344). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.

Van den Broek, P. (1994). Comprehension and Memory of Narrative Texts : Inferences and Coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 539-588). San Diego : Academic Press.

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. In S. Stahl & S. Paris (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment,* (pp.107-130). Mahwah : Erlbaum.

Van Dijk, T., & Kinstsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension.* New York : Academic Press.

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.

Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds : Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education, 38*, 431-438.

Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension : An experimental investigation.* Cambridge : Cambridge University Press.

Annexe 1 - Référentiel des enseignantes formées pour remplir les grilles de lecture hebdomadaires

Interventions Avant la lecture :

1. L'enseignante chante une comptine pour commencer la lecture à haute voix.

2. L'enseignante anime une discussion sur le thème du livre.

3. L'enseignante exploite les informations de la première de couverture et de la quatrième de couverture (auteur, illustrateur, maison d'édition).

4. L'enseignante fait lire des mots du titre aux élèves.

5. L'enseignante amène les élèves à établir des liens entre la première et la quatrième de couverture.

6. L'enseignante amène les élèves à établir des liens entre différentes œuvres.

7. L'enseignante amène les élèves à reconnaître le type de livres (ex. : un livre informatif).

8. L'enseignante présente une intention de lecture aux élèves.

9. L'enseignante demande aux élèves de faire des prédictions à partir de la page couverture.

10. L'enseignante demande aux élèves de faire des prédictions à partir d'extraits de l'album.

11. L'enseignante exploite les illustrations et amène les élèves à faire des liens avec des illustrateurs connus.

12. Autre (à préciser)

Interventions Pendant et après la lecture :

13. L'enseignante montre les illustrations aux élèves pendant qu'elle lit le texte.

14. L'enseignante montre les illustrations aux élèves une fois que la lecture est terminée.

15. L'enseignante amène les élèves à compléter les phrases avant qu'elle ait fini de la lire.

16. L'enseignante amène les élèves à énoncer les structures répétitives qu'ils ont mémorisées.

17. L'enseignante amène les enfants à faire le bruitage (ex. le bruit des pas).

18. L'enseignante anime une discussion autour des personnages de l'histoire.

19. L'enseignante anime une discussion autour des événements de l'histoire.

20. L'enseignante anime une discussion autour des idées principales du texte.

21. L'enseignante anime une discussion sur le sens de quelques mots du texte.

22. L'enseignante demande aux élèves de faire un rappel d'un élément ponctuel dans l'histoire.

23. L'enseignante questionne les élèves sur des détails de l'histoire.

24. L'enseignante demande aux élèves de faire un rappel de l'ensemble de l'histoire.

25. L'enseignante demande aux élèves de faire des liens entre leurs expériences personnelles et les événements de l'histoire.

26. L'enseignante amène les élèves à faire un résumé de l'histoire lue.

27. L'enseignante amène les élèves à vérifier les prédictions faites avant la lecture.

28. L'enseignante amène les élèves à établir de nouvelles prédictions.

29. L'enseignante amène les élèves à s'identifier à un des personnages de l'histoire lue.

30. Autre (à préciser)

L'enseignante questionne les élèves dans le but de leur faire faire :

31. des inférences causales

32. des inférences anaphoriques

33. des inférences logiques

34. des inférences pragmatiques

35. des inférences prédictives

36. des inférences de lieu

37. des inférences d'agent

38. des inférences de temps

39. des inférences d'objet

40. des inférences de sentiment-attitude

41. des inférences de catégorie

42. des inférences d'action

43. des inférences d'instrument

44. L'enseignante amène les élèves à faire des liens avec une activité réalisée en classe (ex. : l'activité des 100 jours).

45. L'enseignante amène les élèves à faire des liens avec un projet qui se déroule en classe (ex. : un projet autour du loup).

46. L'enseignante amène les élèves à observer des mots pour qu'ils remarquent un jeu de langage.

47. L'enseignante anime une discussion autour du rapport entre le texte et l'illustration (ex. : est-ce que les illustrations et le texte nous transmettent les mêmes informations ?).

48. L'enseignante amène les élèves à établir des liens entre différentes œuvres.

---

i Traduction libre de : "The process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language" (RAND, Reading Study Group, 2004, p.720).

ii Traduction libre de : "The process of going beyond the explicit information in a text to make links between different parts of the text or between the text and general knowledge" (Cain, 2010, p.249).

iii Les lectures partagées sont « des moments de lecture qui réunissent des adultes et des enfants (parents/enfants, maîtres/élèves) autour de la lecture d'albums ou d'histoires » (Grossmann, 2001, p.135-136). Il est à noter que cette pratique est une adaptation, pour la classe, de la lecture faite à la maison entre le parent et l'enfant (Giasson, 2003).

iv Cette pratique est aussi nommée « lecture interactive ».

v Cette notion sera décrite en détail dans la partie méthodologie.

vi Ce premier objectif a fait l'objet d'une analyse détaillée dans un autre article (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, soumis). Pour cette raison, nous ne présenterons ici que les grandes lignes de cette analyse dans le but de répondre à notre deuxième objectif.

vii Le comité d'éthique de la recherche de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal nous a délivré un certificat d'éthique pour cette recherche.

viii Au Québec, la maternelle dure généralement une année et les enfants y entrent à l'âge de 5 ans. Toutefois, dans les milieux défavorisés, l'entrée à la maternelle dès l'âge de 4 ans tend à se généraliser.

ix Le site internet Livres ouverts a été créé par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Les œuvres présentes sur ce site sont sélectionnées à partir de nombreux critères se rapportant aux catégories suivantes : 1) Le texte, l'écriture, la langue; 2) Le récit, la narration, l'histoire; 3) Les sujets, thèmes et points de vue traités; 4) Les valeurs prônées; 5) Les aspects visuels, les illustrations; 6) Les aspects matériels. Pour une description détaillée de ces critères, voir http://www.livresouverts.qc.ca/criteres_selection_V3.php .

x Communication jeunesse est un organisme culturel québécois qui promeut la littérature de jeunesse québécoise. Cet organisme propose chaque année une sélection d'œuvres de littérature de jeunesse à partir des critères suivants : la richesse littéraire et visuelle des œuvres, l'originalité du propos, la pertinence des thèmes et du contenu par rapport à l'âge des lecteurs, et le pouvoir évocateur des textes et des illustrations (critères extraits du site de l'organisme : http://www.communication-jeunesse.qc.ca/selection/index.php).

xi La notion d'élève chronogène, initialement proposée par Sensevy (1998), se situe dans la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985/1991) qui vise à décrire le passage d'un savoir savant à un savoir à enseigner, puis à un savoir enseigné. Cette notion sert à montrer le rôle actif de l'élève dans la construction du savoir en classe. Bien que dans notre recherche, la lecture à haute voix ne consiste pas en la transmission d'un savoir à enseigner, la notion d'élève chronogène nous semble pertinente pour décrire le rôle joué par les élèves dans les interactions lors des lectures à haute voix pour construire le sens du texte.