

Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue

Effect of interactive reading on the development of oral discursive behaviour of 5-year-old kindergarten students in multi-ethnic, multilingual environments

Efecto de la lectura basada en indicadores sobre el desarrollo del comportamiento discursivo oral de los niños de preescolar 5 años en medio pluriétnico y plurilingüe

Elaine Turgeon, Françoise Armand, Catherine Gosselin-Lavoie and Sarah Jane Mc Kinley

Volume 50, Number 1, Spring 2022

L'oral à l'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088544ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088544ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Turgeon, E., Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. & Mc Kinley, S. J. (2022). Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088544ar>

Article abstract

In early childhood education, a growing number of researchers suggest that emphasis should be placed on developing oral story comprehension skills to support the emerging writing skills of young children. This article presents some of the results of an action research aimed at supporting the oral and written language development of 5-year-old kindergarten children in a multi-ethnic, multilingual environment. Within this framework, an intervention was implemented in ten kindergarten classes. It pursued the objective of developing oral comprehension through a type of interactive reading in which children build meaning through the mobilization of oral discursive behaviour, such as forming hypotheses and justifying and validating them. To measure the effect of interactive reading on the development of these behaviours, a semi-experimental device with pre-test and post-test was used. Our results show that students in the experimental group made significantly greater gains than those in the control group in terms of formulating and justifying hypotheses, suggesting that the activity had a positive effect on both types of behaviour.

Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue

Effect of interactive reading on the development of oral discursive behaviour of 5-year-old kindergarten students in multi-ethnic, multilingual environments

Efecto de la lectura basada en indicadores sobre el desarrollo del comportamiento discursivo oral de los niños de preescolar 5 años en medio pluriétnico y plurilingüe

Elaine TURGEON

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Françoise ARMAND

Université de Montréal, Québec, Canada

Catherine GOSSELIN-LAVOIE

Université de Montréal, Québec, Canada

Sarah Jane MC KINLEY

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

À l'éducation préscolaire, un nombre grandissant de personnes chercheuses suggèrent de mettre l'accent sur le développement des habiletés de compréhension orale des récits afin de soutenir les habiletés en émergence de l'écrit des jeunes enfants. Cet article présente une partie des résultats d'une recherche-action qui visait à soutenir le développement langagier oral et écrit d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue. Dans le cadre de celle-ci, une intervention a été mise en oeuvre dans 10 classes de maternelle 5 ans. Cette dernière poursuivait l'objectif de développer la compréhension orale au moyen de la lecture indiciaire – un type de lecture interactive qui mise sur l'adoption, par les enfants, d'une posture active de construction de sens à travers la mobilisation de conduites discursives orales, à savoir la formulation d'hypothèses, leur justification et leur validation. Pour mesurer l'effet des lectures indiciaires sur le développement de ces conduites, un devis quasi expérimental avec prétest et post-test a été utilisé. Nos résultats

indiquent que les gains du groupe expérimental sont significativement supérieurs à ceux du groupe témoin en ce qui concerne la formulation des hypothèses et leur justification, ce qui suggère un effet positif de l'intervention sur ces deux types de conduite.

Mots-clés: éducation préscolaire; conduites discursives orales; lecture indiciaire; milieu pluriethnique et plurilingue

Abstract

In early childhood education, a growing number of researchers suggest that emphasis should be placed on developing oral story comprehension skills to support the emerging writing skills of young children. This article presents some of the results of an action research aimed at supporting the oral and written language development of 5-year-old kindergarten children in a multi-ethnic, multilingual environment. Within this framework, an intervention was implemented in ten kindergarten classes. It pursued the objective of developing oral comprehension through a type of interactive reading in which children build meaning through the mobilization of oral discursive behaviour, such as forming hypotheses and justifying and validating them. To measure the effect of interactive reading on the development of these behaviours, a semi-experimental device with pre-test and post-test was used. Our results show that students in the experimental group made significantly greater gains than those in the control group in terms of formulating and justifying hypotheses, suggesting that the activity had a positive effect on both types of behaviour.

Resumen

En la educación preescolar, un número cada vez mayor de investigadores proponen prestar atención al desarrollo de las habilidades de comprensión oral de las narraciones con el fin de apoyar las habilidades emergentes de lo escrito de los niños. Este artículo presenta una parte de los resultados de una investigación-acción cuyo objetivo era apoyar el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los niños de jardín de la infancia 5 años en medio pluriétnico y plurilingüe. En dicho cuadro, se implementó una intervención en 10 clases de maternal 5 años, que tenía como objetivo desarrollar la comprensión oral mediante lecturas basadas en indicadores – un tipo de lectura interactiva que postula que los niños adoptarán una posición activa en la construcción del significado a través de la movilización de comportamientos discursivos orales, a saber la formulación de hipótesis, su justificación y validez. Para medir el efecto de las lecturas basadas en indicadores sobre el desarrollo de dichos comportamientos, se utilizó una propuesta cuasi-experimental y un pre-test. Los resultados muestran que las ganancias del grupo experimental son significativamente superiores a las del grupo testigo en lo que se refiere a la formulación de hipótesis y su justificación, lo que sugiere un efecto positivo de la intervención sobre esos dos tipos de comportamiento.

INTRODUCTION

Afin de soutenir le développement des habiletés en émergence de l'écrit des jeunes enfants, un nombre grandissant de personnes chercheuses postulent la nécessité de mettre l'accent sur le développement des habiletés de compréhension orale des récits à l'éducation préscolaire (Bianco, 2015; Goigoux, 2015). Ces habiletés se développent particulièrement bien dans des contextes de lecture interactive qui permettent aux enfants de mettre en oeuvre diverses conduites discursives orales soutenant la coélaboration du sens des récits : formuler des hypothèses, les justifier, réfuter celles de pairs, etc. (Dupin-de-Saint-André et al., 2013; Kendeou et al., 2009; Oakhill et al., 2003)

Les recherches qui se sont intéressées à ces contextes de lecture interactive auprès de jeunes enfants ont surtout été menées auprès de populations monolingues (Shepard-Carey, 2021). Compte tenu du nombre non négligeable de jeunes enfants dont la langue maternelle déclarée est autre que le français – langue de scolarisation dans les écoles québécoises –, il est nécessaire de s'intéresser au développement de la compréhension orale des récits auprès de cette population. Dans les 5 centres de services scolaires francophones de l'île de Montréal et de sa couronne, 39,9 % des enfants à l'éducation préscolaire (4 et 5 ans) sont des enfants bi/plurilingues en émergence susceptibles d'avoir connu des degrés d'exposition très variables au français. Toujours dans cette région, ils sont 79 % à être scolarisés directement dans des classes ordinaires¹.

Afin d'outiller les personnes enseignantes à l'éducation préscolaire pour qu'elles puissent mieux soutenir ces enfants dans leur développement langagier à l'oral et à l'écrit, une intervention a été mise en oeuvre dans 10 classes de maternelle 5 ans, dans le cadre d'une recherche-action ayant eu lieu de 2017 à 2021 (Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon et al., 2021)². L'intervention visait à favoriser : 1) l'ouverture à la diversité linguistique, 2) le développement du vocabulaire, 3) les habiletés narratives, ainsi que 4) la compréhension orale des récits au moyen de la lecture indiciaire. Dans cet article, nous nous penchons sur ce dernier aspect et examinons les effets de la lecture indiciaire, un type de lecture interactive, sur le développement des conduites discursives orales des enfants.

PROBLÉMATIQUE

La compréhension orale des récits fait appel à des habiletés de haut niveau (nécessaires à la compréhension, par exemple : inférer et raisonner) qui sont, avec les habiletés de bas niveau (nécessaires à la reconnaissance et à l'identification de mots, par exemple : identifier des lettres et des sons, et maîtriser le principe alphabétique), prédictives de la réussite ultérieure en lecture (National Early Literacy Panel, 2008). Dans une conception étagée de l'apprentissage, certaines personnes enseignantes misent prioritairement sur le développement des habiletés de base à l'éducation préscolaire et dans les premières années du primaire pour, ensuite, se concentrer davantage sur celui des habiletés de compréhension. Cette situation pourrait être à l'origine du fait que seulement 12 % des enfants éprouveraient des difficultés à acquérir les habiletés de base, lors de leur entrée en première année, mais que près de 40 % des enfants rencontreraient des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent vers le milieu de leur parcours au primaire (Davault, 2011).

Pour développer les habiletés de haut niveau des enfants, il convient de mener avec eux des discussions avant, pendant et après la lecture d'albums propices à l'émission d'hypothèses (Van Kleeck, 2008). La recherche de Collins (2016) a notamment montré qu'il était possible de mener des discussions de haut niveau avec des enfants bi/plurilingues. La lecture indiciaire est un

type de lecture interactive « qui permet d'enseigner la compréhension à travers des séances de discussion où les procédures sont construites collectivement et rendues visibles par l'étayage de l'enseignante » (Turgeon, à paraître). Il s'agit d'amener les enfants à adopter une posture active de recherche de sens, lors de l'écoute d'une lecture à haute voix d'un album, et à mobiliser des conduites discursives orales telles que formuler des hypothèses sur le récit (par exemple, sur les causes d'une action), les justifier (en s'appuyant sur les indices du texte ou des illustrations, ou encore sur leurs connaissances du monde ou des livres) et les valider (à l'aide du texte ou des illustrations).

L'originalité de ce type de lecture réside dans le fait d'amener non seulement les enfants à formuler des hypothèses, mais également à les justifier et à les valider. En effet, au cours des dernières années, plusieurs recherches ont porté sur la capacité des enfants de maternelle à produire des inférences (Bianco et al., 2010; Desmarais et al., 2012; Dupin de Saint-André et al., 2012; Makdissi et al., 2010; Van Kleeck et al., 2006), mais sans toutefois aller jusqu'à demander aux enfants de justifier et de valider ces dernières, ni mesurer leur capacité à le faire. Or, quand les enfants sont invités à répondre à des questions inférentielles, il arrive qu'ils ne sachent pas distinguer ce qui relève de leur imaginaire de ce qui est véritablement proposé par le livre (Viriot-Goeldel et Crinon, 2014). Par ailleurs, si les personnes enseignantes savent bien souvent faire formuler des hypothèses aux enfants, il est plutôt rare qu'elles aillent jusqu'à leur demander de les justifier et de les valider (Turgeon, 2021).

Finalement, à notre connaissance, il n'existe pas d'études qui se sont intéressées au développement des conduites discursives orales en jeu dans la lecture indiciaire (formuler des hypothèses, les justifier et les valider) auprès d'enfants bi/plurilingues, en milieu pluriethnique et plurilingue. Ce type de lecture nous paraît particulièrement intéressant pour ces enfants. En effet, l'apprentissage d'une langue exige de raisonner à travers l'élaboration et la vérification successive d'hypothèses langagières (Beacco, 2010). Ainsi, les habiletés développées au moyen de cette approche sont susceptibles d'être transférables et de bénéficier également au processus d'appropriation du français.

CADRE THÉORIQUE

Notre recherche s'appuie sur trois principaux éléments, vus sous l'angle de la lecture indiciaire : 1) la compréhension orale des récits, 2) les conduites discursives orales et 3) l'oral réflexif.

La compréhension orale des récits

Comprendre un récit, qu'il soit lu ou entendu, est une activité complexe qui exige la mobilisation d'un ensemble d'habiletés dont les plus fondamentales sont la capacité à utiliser les connaissances relatives à la structure des récits, la capacité à produire des inférences et la capacité à « monitorer » sa compréhension (Blanc, 2009). La lecture indiciaire, terme que nous empruntons à Bonnéry et Joigneaux (2015), mise sur le développement de ces habiletés (Turgeon, à paraître). Nous les décrivons ci-dessous.

La capacité à utiliser les connaissances relatives à la structure des récits

Un récit étant constitué d'un réseau de relations causales entre des événements, le comprendre nécessite de porter attention à sa structure narrative afin de repérer les liens de causalité (Écalte et Magnan, 2015). Pour que les jeunes enfants y parviennent graduellement, il importe de leur poser des questions, en cours de lecture, afin de les aider à identifier les liens entre les événements et les moments clés de l'histoire (Bianco et Coda, 2002). Par exemple, pour établir un lien entre un sentiment négatif vécu par un personnage et la situation problématique, il est possible de

demander : « Comment se sent le personnage? Pourquoi se sent-il ainsi? » (Makdissi et Boisclair, 2006)

Chez les enfants bi/plurilingues, le développement de la connaissance des éléments clés du récit et la compréhension des liens de causalité qui s'articulent entre ceux-ci semblent suivre la même trajectoire développementale que celle des enfants monolingues (Gosselin-Lavoie, 2021). L'expression de ces habiletés par les enfants est toutefois tributaire du niveau de développement de la langue, qui dépend des occasions d'expériences langagières vécues par l'enfant (Kuppersmitt et Yifat, 2014). Ainsi, il est possible qu'un étayage linguistique plus important soit nécessaire pour les soutenir.

La capacité à produire des inférences

La capacité à produire des inférences est également une habileté clé pour comprendre un récit. En effet, la compréhension résulte de la construction d'une représentation mentale de la situation évoquée (Kintsch et van Dijk, 1978). Pour y parvenir, il faut tirer des conclusions ou créer des liens à partir de ce qui est explicitement énoncé par le texte (et/ou l'image dans le cas de l'album) et implicitement suggéré (Bianco et Coda, 2002). Inférer consiste donc à produire de nouvelles informations à partir des liens établis entre différentes informations contenues dans le texte (et les images) ou entre les informations du texte et des images et les connaissances du lecteur (notamment, ses connaissances du monde et des livres). Pour soutenir le développement de cette habileté chez les enfants, il convient d'offrir un étayage dégressif et de leur proposer d'abord des modèles de génération d'inférences (Van Kleeck, 2008). Par exemple, il peut s'agir de formuler soi-même une hypothèse ou, encore, d'offrir des choix de réponses.

La capacité à monitorer sa compréhension

Enfin, la capacité à monitorer sa compréhension revêt une importance capitale dans la compréhension des récits. Il s'agit d'exercer un contrôle sur sa compréhension en poursuivant consciemment le but de comprendre et en étant attentif aux incohérences et au bris de compréhension (Écalte et Magnan, 2015). Aider les enfants à monitorer leur compréhension peut passer par la verbalisation, par la personne enseignante, de son propre raisonnement (Duke et al., 2011). Par exemple, au cours de sa lecture à voix haute, la personne enseignante peut se poser des questions, relire, faire des liens avec ses connaissances du monde ou des livres, etc.

Les conduites discursives orales propres à la lecture indiciaire

L'expression *conduite discursive* désigne « le fait de produire un énoncé qui présente les caractéristiques identifiables comme appartenant à tel ou tel discours » (Le Cunff et Jourdain, 1999, p. 217). Il existe une diversité de conduites discursives orales : raconter, décrire, expliquer, prescrire, justifier, réfuter, etc. Au cours d'une séance de lecture indiciaire, la personne enseignante amène les enfants à adopter une posture active de construction de sens, à travers la mobilisation de conduites discursives orales, à savoir : la formulation d'hypothèses, leur justification et leur validation (Turgeon, 2019).

Formuler des hypothèses

En lecture, tout comme en science, formuler une hypothèse consiste à avancer une possibilité admise provisoirement et qui fera l'objet d'une vérification (De Vecchi et Giordan, 2002). Il s'agit d'un acte langagier pouvant être peu familier pour certains enfants (Le Cunff et Jourdain, 1999). Lors d'une lecture indiciaire, il est possible de formuler des hypothèses de divers types, par exemple à propos de la suite de l'histoire, ou de la signification d'un mot, des sentiments ou des pensées d'un personnage, ou encore des causes d'une parole, d'un sentiment ou d'une action (Turgeon, 2019). Bien que plusieurs hypothèses plausibles puissent être formulées à partir d'une

même question, une hypothèse doit, pour être jugée acceptable, respecter les « droits du texte » (Eco, 1992, p. 17). Autrement dit, ne pas contredire les données de l'album (texte et illustrations).

Justifier des hypothèses

Justifier consiste à dire pourquoi on affirme telle ou telle chose (Chartrand, 2013). En l'occurrence, lors de la lecture indiciaire, *justifier* signifie « expliquer les raisons qui appuient l'hypothèse formulée précédemment ». Lorsqu'un enfant formule une hypothèse, l'adulte pourra lui demander : « Quel indice te permet de le savoir? » La justification peut se fonder sur les indices du texte ou des illustrations, ou encore sur les connaissances du monde ou des livres.

Valider des hypothèses

Lors d'une lecture indiciaire, valider une hypothèse consiste à vérifier, par la poursuite de la lecture, si l'hypothèse formulée est confirmée. L'adulte demandera alors à l'enfant : « Avais-tu raison? » Il lui demandera également de justifier sa réponse en s'appuyant sur les indices du texte ou des illustrations : « Quel indice te le confirme? » Soulignons que toutes les hypothèses ne peuvent être validées. Par exemple, il est possible de formuler une hypothèse sur les émotions d'un personnage et de la justifier en s'appuyant sur les indices des illustrations sans qu'aucun autre indice (provenant par exemple du texte) ne permette, par la suite, de valider cette hypothèse.

Une recherche exploratoire (Turgeon, 2019), menée auprès d'enfants de 4 à 6 ans, a permis de mettre en lumière l'importance de l'étayage de l'adulte pour permettre aux enfants de s'approprier de manière progressive ces conduites (par exemple : relancer, demander des précisions, pointer des indices, offrir un choix de réponses).

La lecture indiciaire et l'oral réflexif

Du point de vue de l'oral, les échanges qui ont lieu au cours des activités de lecture indiciaire relèvent de l'oral réflexif, en ce sens qu'ils servent avant tout à réfléchir et à construire des savoirs en interaction (Chabane et Bucheton, 2002; Lafontaine et Hébert, 2015). Cet oral réflexif, parce qu'il nécessite que les élèves explicitent leur raisonnement, permet alors de donner à voir les traces d'une dynamique cognitive et discursive (Chabanne et Bucheton, 2002; Allen et al., 2017). En effet, dans les activités de lecture indiciaire, l'oral sert de véhicule pour s'exprimer, mais il sert aussi à construire, d'une part, des connaissances métacognitives sur la compréhension des récits et, d'autre part, des conduites discursives orales propres à la lecture indiciaire : formuler des hypothèses, les justifier et les valider, mais qui sont également utiles pour l'apprentissage d'une langue, comme mentionné précédemment.

Objectif

Afin de soutenir les personnes enseignantes dans la mise en oeuvre de pratiques qui visent le développement des conduites discursives orales d'enfants bi/plurilingues, nous avons, dans le cadre d'une vaste recherche-action (Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon et al., 2021), déployé une intervention reposant sur des activités de lecture indiciaire. Plus particulièrement, nous voulions mesurer l'effet de l'intervention sur les conduites discursives orales en jeu dans la lecture indiciaire.

De façon plus spécifique, nous voulions répondre aux trois questions suivantes :

Dans quelle mesure les enfants ont-ils obtenu, à la suite de l'intervention, un meilleur score aux items mesurant leur capacité à :

1. formuler des hypothèses?

2. justifier des hypothèses?

3. valider des hypothèses?

MÉTHODOLOGIE

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons adopté un devis quasi expérimental comportant un groupe expérimental et un groupe témoin avec prétest et post-test (Fortin et Gagnon, 2016).

Participants

Parmi les enfants de la vaste recherche³ (Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon et al., 2021), menée dans des classes ordinaires de maternelle 5 ans situées dans la grande région montréalaise, en milieu pluriethnique et plurilingue, 96 enfants ont été retenus pour le volet « compréhension orale des récits au moyen de la lecture indiciaire », soit 69 enfants dans le groupe expérimental (10 classes; âge moyen au post-test : 6 ans, 2 mois) et 27 enfants dans le groupe témoin (6 classes; âge moyen au post-test : 6 ans, 1 mois). Les enfants sélectionnés devaient être bi/plurilingues, c'est-à-dire que leur répertoire langagier était alimenté, à différents degrés, par l'apport de deux langues ou plus, soit le français et une ou d'autres langues. Ces informations ont été obtenues au moyen d'un questionnaire rempli par les parents, lesquels ont déclaré les langues parlées par leur enfant.

Déroulement

La cueillette des données s'est déroulée pendant l'année scolaire 2018-2019. À l'automne, un prétest (décrit plus loin) a permis de mesurer les conduites discursives orales ciblées auprès de tous les enfants : formuler des hypothèses, les justifier et les valider. Les personnes enseignantes du groupe expérimental ont ensuite participé à 3 journées d'accompagnement au cours desquelles elles ont notamment été formées à la lecture indiciaire. Elles ont appris à modéliser auprès des enfants la façon de formuler des hypothèses, des justifications et des validations au moyen d'un étayage dégressif.

Une intervention s'appuyant sur ces éléments et s'articulant autour de l'exploitation de 7 albums a ensuite été mise en oeuvre dans les classes du groupe expérimental et s'est étalée sur une période de 5 mois. Pour leur part, les personnes enseignantes du groupe témoin n'ont reçu aucune formation. Elles ont simplement été invitées à lire les 7 albums, selon leurs pratiques habituelles. Au terme de l'intervention, tous les enfants ont été soumis à un post-test.

Intervention

L'intervention spécifique au volet de la compréhension orale des récits au moyen de la lecture indiciaire a consisté en l'exploitation en classe de 7 albums (listés à l'annexe I) au moyen de séances de lecture indiciaire. Ces séances se sont appuyées sur des canevas coconstruits par la chercheuse responsable du volet avec les personnes enseignantes, au cours des 3 journées d'accompagnement. Chaque canevas est composé de deux sections. La première vise à nourrir les connaissances du monde des enfants à propos du thème de l'album et à les amener à formuler des hypothèses à propos du contenu du livre, à partir des indices de la première et de la quatrième page de couverture (titre, auteur, illustrations, résumé, etc.). La seconde section propose des questions pour favoriser l'émission d'hypothèses, leur justification, et, s'il y a lieu, leur validation⁴. Elle offre aussi certaines pistes d'étayage pour mieux soutenir les enfants. En guise d'exemple, l'encadré suivant présente un extrait du canevas de l'album *Poils aux pattes*⁵. Dans cet album, Gertrude la grenouille est victime des moqueries de ses pairs, car contrairement à eux, elle a des poils aux pattes.

p. 5-6

Lire le texte

- Formulation d'hypothèses : ***Pourquoi Gertrude enfle-t-elle des bottes hautes?***
- Justification : ***Quels indices pourraient vous aider à le savoir?***
 - Au besoin, attirez à nouveau l'attention des enfants sur le sentiment de la grenouille par rapport à ses poils.
- Vers la validation : ***On va aller vérifier en lisant la suite.***

p. 7-8

Lire le texte

- Validation : ***Aviez-vous raison?***
- ***Pourquoi Gertrude veut-elle cacher ses jambes?***
- ***Quel indice vous le confirme?***
 - Au besoin, expliquez ce que signifie « festival de rires et de moqueries ».

Soulignons que, pour chacun des 7 albums, la séance de lecture indiciaire à partir de l'album, lu en français, était toujours la première activité vécue par les enfants. Par la suite, dans le cadre des autres volets de la recherche, les albums étaient lus aux enfants dans différentes langues grâce à la plateforme *Les albums plurilingues ÉLODiL*⁶. Diverses activités leur étaient ensuite proposées pour soutenir l'ouverture à la diversité linguistique, le développement du vocabulaire et celui des habiletés narratives⁷.

Instruments de mesure

Afin de mesurer l'effet de notre intervention sur les conduites discursives orales en jeu dans la lecture indiciaire, nous avons développé deux épreuves à administrer aux deux groupes, avant et après l'intervention (passation individuelle). Ce choix a été fait, car, à notre connaissance, il n'existe pas d'épreuves équivalentes à utiliser en prétest et en post-test qui permettent d'évaluer l'habileté d'enfants de maternelle à formuler des hypothèses, à les justifier et à les valider. L'épreuve A (prétest) a été développée à partir de l'album *Anton est magicien*⁸ et l'épreuve B (post-test) a été développée à partir de l'album *Ce n'est pas mon chapeau*⁹. Comme les épreuves ont été développées pour les besoins de la recherche, elles ne sont pas standardisées; toutefois, une préexpérimentation auprès de 8 enfants de maternelle 5 ans a permis d'observer qu'elles étaient sensiblement équivalentes (les enfants ont obtenu des scores équivalents aux deux épreuves, à une semaine d'intervalle)¹⁰. Afin de nous assurer que les enfants ne connaissaient pas les albums utilisés pour les épreuves, nous avons demandé aux personnes enseignantes de ne pas les lire aux enfants, au cours de l'année.

Chacune des épreuves comporte 23 questions, dont 10 permettent d'évaluer l'habileté à formuler des hypothèses, 9 à les justifier et 4 à les valider, ces dernières étant subdivisées en 2 composantes (voir tableau 1). Les épreuves adoptent le même format que les 7 canevas de lecture indiciaire utilisés lors de l'intervention. Le tableau 1 présente un exemple de questions qui figurent dans

l'épreuve A. Dans l'album qui sert de support à l'épreuve, Anton croit, à tort, qu'il peut faire de la magie après s'être coiffé d'un chapeau de magicien. Dans la double page visée par ces questions, Anton tente de faire disparaître un arbre (formulation d'hypothèse et de justification). À la double page suivante, Anton constate que l'arbre est toujours là (validation).

Tableau 1

Exemples de questions figurant dans l'épreuve A

Type de conduites discursives	Question de l'épreuve
Formulation d'hypothèse	<i>Est-ce qu'Anton va réussir à faire disparaître l'arbre?</i>
Justification	<i>Pourquoi? Quels indices te permettent de le savoir?</i>
Validation	
• Composante 1	<i>Avais-tu raison?</i>
• Composante 2	<i>Quel indice te permet de le savoir?</i>

Chaque enfant a été rencontré individuellement et s'est fait lire l'album par une personne auxiliaire de recherche qui posait des questions en suivant le canevas de l'épreuve. Chaque passation durait environ 15 minutes et était enregistrée afin d'être retranscrite. Les verbatim ont ensuite été codés par une personne auxiliaire de recherche à l'aide d'une échelle inspirée de Dupin de Saint-André (2011). La chercheuse responsable du volet de l'étude a recodé 10 % des verbatim (fiabilité interjuges) et a obtenu un degré d'accord presque parfait de 87 % (Landis et al., 1977). Le tableau 2 présente un exemple de codage.

Tableau 2

Exemple de codage pour la question de validation « Quel indice te permet de le savoir? »¹¹

Nombre de points attribués	Description de chacune des échelles	Exemple de réponse
0 point	L'enfant ne répond pas ou dit : « Je ne sais pas », ou répond quelque chose sans lien avec la question.	Il y a un oiseau ¹¹ .
1 point	L'enfant fournit une réponse acceptable, mais qui manque de précision ou est incomplète.	Toute réponse en lien avec les capacités d'Anton en tant que magicien : par exemple, il n'est pas un vrai magicien.
2 points	L'enfant fournit la réponse attendue.	On voit l'arbre ou l'arbre est là.

Soulignons que même si une hypothèse n'était pas validée par la suite (par exemple, si un enfant formulait l'hypothèse qu'Anton allait faire disparaître l'arbre parce qu'il savait faire de la magie) et qu'elle était plausible au moment de sa formulation (il s'agit de la première fois qu'Anton essaie de faire de la magie; cela aurait pu fonctionner), elle était jugée attendue. Par ailleurs, si l'enfant obtenait 0 point à la formulation de l'hypothèse, aucun point ne lui était attribué pour la justification et la validation.

Les canevas des épreuves étaient complexes à administrer (par exemple, si l'enfant formulait une hypothèse en la justifiant : « Il va pas réussir parce que c'est pas un vrai magicien », l'auxiliaire devait omettre la question de justification; ou si l'enfant ne parvenait pas à formuler une hypothèse, les questions de justification et de validation ne devaient pas lui être posées). Cette complexité a fait en sorte que certaines questions ont été oubliées. Lorsque cela s'est produit, nous avons considéré qu'il s'agissait de données manquantes. Les scores de formulation d'hypothèse et de justification n'ont été calculés que pour les enfants ayant répondu à au moins 70 % des questions associées à chacune des conduites. Pour tenir compte du nombre différent d'items disponibles, le calcul des scores repose sur la moyenne des items disponibles multipliée par le nombre d'items constituant le score (Newman, 2014). Pour les questions de validation, nous n'avons calculé les scores que pour les enfants ayant répondu à 100 % des questions, étant donné qu'il y a seulement 2 questions par composante.

Méthode d'analyse des résultats

Pour comparer l'évolution des deux groupes en ce qui concerne leur capacité à formuler des hypothèses, à les justifier et à les valider, nous avons procédé à des analyses de covariance (ANCOVA) sur la progression des habiletés (score post-test – score prétest) de chaque groupe. Le score de la formulation des hypothèses au prétest a été contrôlé dans les analyses, étant donné que le groupe expérimental a initialement obtenu un score plus élevé que le groupe contrôle. Les analyses ont été réalisées avec le logiciel SPSS (version 26) en utilisant le seuil de signification de 5 %.

RÉSULTATS

Dans les tableaux 3 à 6, nous présentons les moyennes des scores obtenus pour chacune des conduites discursives orales (formulation, justification et validation), ainsi que la progression moyenne des deux groupes.

Tableau 3

Progression observée dans la formulation d'hypothèses (score de 0 à 18)

	Groupe expérimental	Groupe témoin	Valeur <i>p</i>
Prétest	(68) 10,46 ± 4,30	(26) 8,11 ± 4,07	
Post-test	(69) 12,78 ± 4,01	(27) 9,56 ± 4,53	
Progression (post-test – prétest)	2,75 [1,86 ; 3,64]	0,80 [-0,66 ; 2,25]	0,027

Score prétest et post-test : (n) moyenne ± écart-type.

Valeur *p* comparant les groupes obtenus par une analyse de covariance.

Progression : moyenne ajustée pour le score au prétest et intervalle de confiance à 95 %.

Lorsqu'on compare la progression du groupe témoin (0,80 point) à celle du groupe expérimental (2,75 points) entre l'administration du prétest et celle du post-test, on remarque une progression supérieure (1,95 point) du groupe expérimental. Par ailleurs, le fait que la valeur 0 soit incluse dans l'intervalle de confiance à 95 % (IC95%) de l'évolution du groupe témoin (IC95%[-0,66 ; 2,25]) ne nous permet pas de conclure, au seuil de signification de 5 %, que cette évolution est significative. Pour le groupe expérimental, la valeur 0 n'est pas incluse dans l'intervalle (IC95%[1,86 ; 3,64]). Par conséquent, on peut conclure que l'évolution est significative. Par ailleurs, le résultat de l'analyse ANCOVA ($F(1,91) = 5,07, p = 0,027$) indique que les gains du groupe expérimental entre le prétest et le post-test sont significativement supérieurs à ceux du groupe témoin, ce qui témoigne de l'effet positif de l'intervention sur l'habileté à formuler des hypothèses.

Effet de l'intervention sur l'habileté des enfants à justifier leurs hypothèses

Tableau 4

Progression observée dans la formulation de justifications (score de 0 à 18)

	Groupe expérimental	Groupe témoin	Valeur <i>p</i>
Prétest	(68) 4,27 ± 3,73	(26) 3,02 ± 2,88	
Post-test	(69) 5,41 ± 4,22	(27) 2,53 ± 3,80	
Progression (post-test-prétest)	1,37 [0,44 ; 2,29]	-0,78 [-2,30 ; 0,73]	0,020

Score prétest et post-test : (n) moyenne ± écart-type.

Valeur *p* comparant les groupes obtenus par une analyse de covariance.

Progression : moyenne ajustée pour le score au prétest et intervalle de confiance à 95 %.

Alors qu'on observe une progression dans le groupe expérimental (1,37 point), on constate une diminution dans l'habileté à justifier les hypothèses dans le groupe témoin (-0,78 point) entre l'administration du prétest et celle du post-test. Par ailleurs, le fait que la valeur 0 soit incluse dans l'intervalle de confiance à 95 % (IC95%) de l'évolution du groupe témoin (IC95%[-0,66 ; 2,25]) nous permet de conclure, au seuil de signification de 5 %, que cette évolution n'est pas significative. Pour le groupe expérimental, la valeur 0 n'est pas incluse dans l'intervalle (IC95%[1,86 ; 3,64]). La progression (augmentation) observée est par conséquent significative. En outre, le résultat de l'analyse ($F(1,91) = 5,65$, $p = 0,020$) indique que les gains du groupe expérimental entre le prétest et le post-test sont significativement supérieurs à ceux du groupe témoin, ce qui témoigne de l'effet positif de l'intervention sur l'habileté à justifier des hypothèses.

Effet de l'intervention sur l'habileté des enfants à valider leurs hypothèses

Tableau 5

Progression observée dans la formulation de validation (composante 1) (score de 0 à 4)

	Groupe expérimental	Groupe témoin	Valeur <i>p</i>
Prétest	(60) 1,73 ± 1,45	(24) 1,42 ± 1,25	
Post-test	(63) 1,94 ± 1,68	(25) 1,20 ± 1,29	
Progression (post-test-prétest)	0,29 [-0,21 ; 0,79]	-0,39 [-1,21 ; 0,43]	0,165

Score prétest et post-test : (n) moyenne ± écart-type.

Valeur *p* comparant les groupes obtenus par une analyse de covariance.

Progression : moyenne ajustée pour le score au prétest et intervalle de confiance à 95 %.

Tableau 6

Progression observée dans la formulation de validation (composante 2) (score de 0 à 4)

	Groupe expérimental	Groupe témoin	Valeur <i>p</i>
Prétest	(55) 0,75 ± 0,99	(18) 0,56 ± 1,10	
Post-test	(60) 1,13 ± 1,33	(22) 0,77 ± 1,23	
Progression (post-test-prétest)	0,50 [0,12 ; 0,87]	-0,19 [-0,46 ; 0,84]	0,428

Score prétest et post-test : (n) moyenne ± écart-type.

Valeur *p* comparant les groupes obtenus par une analyse de covariance.

Progression : moyenne ajustée pour le score au prétest et intervalle de confiance à 95 %.

En ce qui concerne la première composante de la validation, on observe une augmentation de la moyenne pour le groupe expérimental (IC95%[-0,21 ; 0,79]), mais comme la valeur 0 est comprise dans l'intervalle de confiance à 95 % (IC95%), on ne peut pas dire qu'il y a eu une évolution significative. En revanche, puisque la valeur 0 n'est pas comprise dans l'intervalle de confiance à 95 %, on constate une augmentation significative de la moyenne dans le groupe expérimental en ce

qui concerne la composante 2 de la validation ($IC95\%[0,12 ; 0,87]$). Toutefois, la différence d'évolution entre les deux groupes n'est pas suffisamment grande pour être significative, et ce, pour les 2 composantes de la validation (composante 1 : $F(1,76) = 1,97, p = 0,165$; composante 2 : $F(1,62) = 0,64, p = 0,428$).

DISCUSSION

Nos résultats permettent de montrer un effet positif et significatif de l'intervention sur le développement des conduites discursives orales des enfants du groupe expérimental. En effet, à la suite de leur participation à 7 séances de lecture indiciaire – un type de lecture interactive qui mise sur l'adoption, par les enfants, d'une posture active de construction de sens dans une perspective d'oral réflexif –, ils obtiennent de meilleurs scores aux items de formulation d'hypothèses et de justification que ceux du groupe témoin. Nous attribuons notamment ces résultats positifs à l'étayage dégressif offert au cours des séances de lecture indiciaire (par l'adulte, mais également par les pairs, au cours de la coconstruction du sens des récits), étayage que nous considérons, à l'instar de Le Cunff et Jourdain (1999), comme nécessaire au développement des conduites discursives orales. Ces résultats, obtenus après 5 mois d'expérimentation, suggèrent qu'il est possible de miser sur le développement d'habiletés de haut niveau avec des enfants bi/plurilingues à la maternelle 5 ans, et que la lecture indiciaire, un dispositif misant sur l'émergence des conduites discursives orales, semble être une avenue prometteuse pour y parvenir.

Nous postulons que notre intervention a eu un effet sur le développement des habiletés de compréhension orale de récits des enfants, l'enseignement du raisonnement soutenant le développement des habiletés de compréhension (Kispaal, 2008), mais, faute d'avoir mesuré cet aspect, nous ne pouvons l'affirmer. Il serait donc nécessaire, dans une étude ultérieure, de recourir également à une épreuve mesurant la compréhension orale, comme le rappel de récit, pour s'assurer que les conduites mises en oeuvre ont également contribué à la compréhension des récits, ce qui nous permettrait de mieux circonscrire l'effet de notre intervention.

Toujours dans l'optique de nuancer notre interprétation, ajoutons que d'autres dimensions de la recherche-action dans laquelle s'est insérée notre intervention peuvent avoir teinté les résultats obtenus. Notamment, les personnes enseignantes, qui ont été sensibilisées à l'ouverture à la diversité linguistique et au soutien langagier à apporter aux enfants bi/plurilingues, ont favorisé des contextes et des approches adaptés aux besoins spécifiques de ces enfants (Paris et Alim, 2017; Shepard-Carey, 2021; Armand, 2021; Gosselin-Lavoie et Armand, 2015). Entre autres, il est possible de penser que l'écoute des versions des albums en différentes langues ainsi que les diverses activités d'éveil aux langues, légitimant les ressources du répertoire langagier des enfants et créant un climat d'ouverture, ait eu un impact sur leur engagement et leur participation lors des séances de lecture indiciaire. En effet, des données recueillies dans le cadre du vaste projet de recherche révèlent, à la suite de l'intervention, que les enfants du groupe expérimental se sentent plus capables d'apprendre le français, aiment davantage parler et écouter des histoires dans cette langue que les enfants du groupe contrôle (Armand, Gosselin-Lavoie, Borri-Anadon et al., 2021).

Nos résultats vont, par ailleurs, dans le même sens que ceux de plusieurs personnes chercheuses (Bianco et al., 2010; Desmarais et al., 2012; Dupin de Saint-André et al., 2012; Makdissi et al., 2010; Van Kleeck et al., 2006) qui se sont intéressées à la lecture interactive comme moyen pour développer les habiletés inférentielles des enfants de maternelle. Ils s'en distinguent toutefois, car, d'une part, ils apportent un éclairage inédit sur les habiletés des enfants de maternelle à justifier et à valider les hypothèses produites, et, d'autre part, ils concernent une population d'enfants bi/plurilingues, en milieu pluriethnique et plurilingue, ce qui, à notre connaissance, n'avait pas fait, auparavant, l'objet d'études. Cependant, comme notre échantillon ne comprenait que des enfants

bi/plurilingues, il ne nous est pas possible de comparer leurs résultats à ceux d'enfants dont le français est la langue maternelle.

Finalement, en ce qui concerne l'effet de l'intervention sur l'habileté des enfants à valider leurs hypothèses, bien qu'une augmentation significative de la moyenne aux scores soit observée dans le groupe expérimental, la différence d'évolution entre les deux groupes n'est pas suffisamment grande pour conclure à l'effet de l'intervention. Ces derniers résultats pourraient s'expliquer par le petit nombre d'items (2) qui permettaient de mesurer chacune des composantes de la validation. Il s'agit d'une limite de nos épreuves. Par contre, il nous faut rappeler que l'acquisition de l'habileté à formuler et à justifier des hypothèses précède l'habileté à valider des hypothèses (Turgeon, 2019), et qu'elle exige probablement plus de temps pour se renforcer. On peut donc également penser qu'une intervention s'étalant sur une plus longue période aurait permis aux enfants de mieux la développer.

CONCLUSION

Les résultats de cette étude montrent qu'une intervention misant sur la lecture indiciaire auprès d'enfants bi/plurilingues a des effets significatifs sur leur capacité à formuler des hypothèses et à les justifier. Elle met en lumière la pertinence du dispositif pour favoriser, dans une perspective d'oral réflexif, le développement des habiletés de haut niveau d'enfants bi/plurilingues en milieu pluriethnique et plurilingue. Par le fait même, elle nous amène à souligner tout le potentiel des enfants bi/plurilingues qui poursuivent le développement de compétences langagières de haut niveau en s'appuyant sur une langue en cours de développement.

Notre recherche constitue par ailleurs une avancée certaine qui permet, d'un point de vue scientifique, de mieux comprendre le développement des conduites discursives orales auprès de jeunes enfants bi/plurilingues. En effet, à notre connaissance, aucune étude ne s'était auparavant intéressée au développement des conduites en jeu dans la lecture indiciaire chez cette population. Vu le petit nombre d'enfants qui faisaient partie de notre échantillon, d'autres études sont toutefois nécessaires pour tendre vers une généralisation de nos résultats.

Notes

[1] Nous remercions M^{me} Esther Ming Sun, conseillère, Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle (ministère de l'Éducation du Québec), pour ces données.

[2] Ce projet a été subventionné par le programme Actions concertées en lecture et en écriture du Fonds de recherche québécois sur la société et la culture (FRQSC).

[3] Cent quatre-vingt-deux (182) enfants ont participé à la plus vaste recherche.

[4] Rappelons que toutes les hypothèses ne peuvent être validées.

[5] Delaporte, B. et Chabbert, I. (2016). *Poils aux pattes*. Les 400 coups.

[6] Cette plateforme, désormais accessible sur Biblius (projetbiblius.ca (<http://projetbiblius.ca>)), présente 11 albums québécois écrits en français et enregistrés à l'audio par une conteuse professionnelle. Ces albums ont aussi été traduits à l'écrit dans 22 langues (principales langues de

l'immigration et deux langues autochtones), puis 7 d'entre eux ont été enregistrés dans 10 de ces langues.

[7] Pour des résultats relatifs aux autres volets de la recherche : Armand, Gosselin-Lavoie, Turgeon et al. (2021). (<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/favoriser-le-developpement-de-loral-et-lentree-dans-lecrit-chez-les-enfants-a-leducation-prescolaire-en-milieu-pluriethnique-et-plurilingue-au-moyen-de-la-lecture-p/>)

[8] Könnicke, O. (2006). *Anton est magicien*. L'école des loisirs.

[9] Klassen, J. (2015). *Ce n'est pas mon chapeau*. Milan.

[10] Quatre enfants ont passé l'épreuve A en premier tandis que quatre enfants ont passé l'épreuve B en premier, ce qui nous a permis de nous assurer que l'ordre de passation n'entraîne pas une meilleure réussite.

[11] Il y a effectivement un oiseau, sur cette page, mais il ne fournit aucun indice pour valider l'hypothèse.

Bibliographie

Allen, N., Plessis-Bélair, G. et Lafontaine, L. (2017). Analyse des verbalisations de stratégies métacognitives de compréhension orale d'élèves du 3^e cycle du primaire québécois en français langue d'enseignement lors de situations d'écoute. Dans C. Dusmais, R. Bergeron, M. Pellerin et C. Lavoie (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*. Éditions Peisaj.

Armand, F. (2021). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec : théorie et pratique* (2^e éd., p. 232-244). Fides Éducation.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Turgeon, E., Audet, G. Bori-Annadon, C., Charrette, J., Magnan, M. O. et Larivée, S. (2021). Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues. Rapport de recherche. Programme Actions concertée. Fonds de recherche Société et culture Québec. (<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/favoriser-le-developpement-de-loral-et-lentree-dans-lecrit-chez-les-enfants-a-leducation-prescolaire-en-milieu-pluriethnique-et-plurilingue-au-moyen-de-la-lecture-p/>)

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Turgeon, E. (2021). Exploitation des Albums plurilingues ÉLODiL à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. *Publie. e-Revue de critique littéraire*, (1). (<https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publie/article/view/162/159>)

Beacco, J.-C. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums plurilingues et interculturels*. Conseil de l'Europe.

Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points. Dans M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (dir.), *La compréhension en GS*. Éditions de la Cigale.

Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.-L., Lambert, É., Lima, L., Pellenq, C. et 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 : <https://doi.org/10.1080/10888430903117518>

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.doi : <https://doi.org/10.3917/pug.bianc.2016.01>

Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Dunod.

- Bonnéry, S. et Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190(3), 23-24. doi : <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0023>
- Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presses universitaires de France. doi : <https://doi.org/10.3917/puf.chaba.2002.01>
- Chartrand, S. G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1), 8-11.
- Collins, M. F. (2016). Supporting inferential thinking in preschoolers: Effects of discussion on children's story comprehension. *Early Education and Development*, 27(7), 932-966. (<https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1170523>) doi : <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1170523>
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière.
- Desmarais, C., Archambault, M.-C., Filiatrault-Veilleux, P. et 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 : <https://doi.org/10.7202/1022712ar>
- De Vecchi, G. et Giordan, A. (2002). L'enseignement scientifique, comment faire pour que « ça marche »? Delagrave.
- Duke, N., Pearson, D., Strachan, S. et Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. Dans S. J. Samuels et A. E. Farstrup (dir.), *What research has to say about reading instruction* (p. 51-93). International Reading Association. doi : <https://doi.org/10.1598/0829.03>
- 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, Université de Montréal]. Papyrus. (<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6854>)
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, 2, 22-49.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2013). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 175-200. doi : <https://doi.org/10.7202/1024537ar>
- Écalle, J. et Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris : Dunod. doi : <https://doi.org/10.3917/dunod.ecall.2015.01>
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Grasset.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Goigoux, R. (2015). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Rapport de recherche. Institut français de l'éducation. (<http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>) .
- Gosselin-Lavoie, C. (2021). Effets d'une intervention de lecture partagée d'albums plurilingues sur le développement des habiletés narratives orales en maternelle cinq ans [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Dépôt à venir dans Papyrus.
- Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2015). Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 94-101.
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. et 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. doi : <https://doi.org/10.1037/a0015956>
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychologie Reviews*, 85, 363-394. doi : <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

- Kispal, A. (2008). *Effective teaching of inferential skills for reading*. National Foundation for Educational Research.
- Kuppersmitt, J. R. et Yifat, R. (2014). The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives: Same or different? *Narrative Inquiry*, 24(1), 40-76. (<https://doi.org/10.1075/ni.24.1.03ku>) doi : <https://doi.org/10.1075/ni.24.1.03kup>
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-108). Éditions Peisaj.
- Landis, J. R., Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(2), 363-74. doi : <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Le Cunff, C. et Jourdain, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Hachette.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of casual relations in preschoolers. *Written language and literacy*, 9(2), 177-211. doi : <https://doi.org/10.1075/wll.9.2.02mak>
- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M.-H., Sanchez, C. et 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 et P. Sirois (dir.), *La littérature au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 145-181). Presses de l'Université du Québec. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph0gv.9>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developping early literacy. Report of the National Early literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for Intervention*. National Institute for Literacy, National Center for Family Literacy, Jessup, Ed Pubs.
- Newman, D. A. (2014). Missing data: Five practical guidelines. *Organizational Research Methods*, 17(4), 372-411. doi : <https://doi.org/10.1177/1094428114548590>
- Oakhill, J., Cain, K. et Bryant, P. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443-468. doi : <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>
- Paris, D. et Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Shepard-Carey, L. (2021). The inference-making of elementary emergent multilinguals: Access and opportunities for learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(4), 499-537. (<https://doi.org/10.1177/1468798419870597>) doi : <https://doi.org/10.1177/1468798419870597>
- Turgeon, E. (2019). Adopter des conduites interprétatives de 4 à 6 ans : quelle progression? *Repères*, 59, 51-70. doi : <https://doi.org/10.4000/reperes.2021>
- Turgeon, E. (2021). Mettre en place des conduites interprétatives à l'éducation préscolaire (Les retombées d'une communauté de pratique). Dans J. Myre-Bisaillon et F. Torterat (dir.), *Les transitions du préscolaire au scolaire : approches empiriques* (p. 55-67). L'Harmattan.
- Turgeon, E. (à paraître). La compréhension en lecture. Dans Montésinos-Gelet, I., Charron, A., Dupin de Saint-André, M. (dir.). *Lecture et écriture*. Chenelière.
- Van Kleeck, A., Vander Woude, J. et Hammet, 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, 85-95. doi : [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/009\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/009))
- 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 : <https://doi.org/10.1002/pits.20314>

Viriot-Goedel, C. et Crinon, J. (2014). Lire des albums complexes en CP : stratégies d'anticipation et construction des significations. *Pratiques*, 161-162. doi : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2133>

Liste des albums de l'application

Anfousse, G. (2009). *La chicane*. La courte échelle.

Boulerice, S. et Dubois, G. (2013). *Un verger dans le ventre*. La courte échelle*.

Chabbert, I. et Delaporte, B. (2016). *Poils aux pattes*. Les 400 coups*.

Chaperon, D. et Iris (2013). *L'abominable*. La courte échelle.

Cohen, L. et Abesdris, M.-A. (2015). *La petite feuille jaune*. Les 400 coups*.

Delporte, J. (2013). *Je suis un raton laveur*. La courte échelle.

Dufresne, R. et Béa (2014). *Collation d'hiver*. Les 400 coups.

Gravel, E. (2011). *Je suis terrible*. La courte échelle*.

Leroy, J. et Delaporte, B. (2015). *L'agneau qui voulait être un loup*. Les 400 coups*.

Leroy, J. et Delaporte, B. (2012). *L'ours brun qui voulait être blanc*. Les 400 coups*.

Rioux, A.-M. et Dumont, Y. (2018). *Une visite inattendue*. Les 400 coups*.

* Albums utilisés dans le cadre de l'intervention (sept au total).